A testnevelés tanítása

AZ OKTATÁSI MINISZTÉRIUM MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA
XI. ÉVFOLYAM

1975

3.

Kozák Lajos felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
Dr. Kálmánchey Zoltán
Nyiri János
Ruszkai Katalin
Dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc
Varga Sándor
Várady Géza

E számunk munkatársai: Burka Endre országos szakfelügyelő, OPI; *dr. Csider Tibor* tanár, Budapest *Jeles Istvánné* tanár, Nyíregyháza; *dr. Nagy György* főiskolai docens, OPI; *dr. Takács Ferenc* főiskolai docens, Testnevelési Főiskola; *Szentgyörgyi Zoltán* sportiskolai igazgató, Budapest

Megjelenik évente hatszor

TARTALOM

Szentgyörgyi Zoltán: Tapasztalataim, módszereim II. 65

Dr. Takács Ferenc: Nyitott borítékban a harmadik óráról 70

Burka Endre: A testnevelés műveltségtartalma 73

Jeles Istvánné: Az iskolai testnevelés és esztétikai nevelés 84

Dr. Csider Tibor: A gyógytestnevelés fejlődése 30 év tükrében 87

Dr. Nagy György: Életkor és motiváció II. 91

SZEMLE

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalai u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József nádor tér 1., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft
75.3280 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

Tapasztalataim, módszereim II.

SZENTGYÖRGYI ZOLTÁN

Iskolai testnevelésünkkel kapcsolatban egyre többet foglalkozunk a játék, a játékosság és az atlétikus képzés problémáival. Meggyőződésem, hogy a viták résztvevői nem hiúságuk, elfogultságuk vagy egysíkú szemléletük védelméért szállnak síkra. Nem a játékosság vagy az atlétikus képzés presztízséről van szó. Nem is arról, hogy vagy játék lesz-e a testnevelési órán, vagy unalmas izommunka. Ennél sokkal többről, testnevelésünk tartalmi részét érintő kérdésről, annak hatékonyságáról. Tulajdonképpen én is ennek a nemes célnak az érdekében folytatom gondolataimat erről az aktuális témáról.

Amikor a játékcentrikus testnevelő tanári szemlélet rejtett veszélyéről írok, tulajdonképpen nem a játék ellen foglalok állást. Nem hiszem ugyanis, hogy bárki is cáfolhatná a játék tudományosan is megalapozott elméletét, a játéknak mint a nevelés eszközének pozitívumait. A játékról — ahogyan azt egy fél könyvtárra szóló szakirodalom is bizonyítja — csak jót lehet írni. Rossz játék nincs! Ha egy játék elvesztette érdekességét, azaz érdektelenné vált, már nem nevezhetjük igazi játéknak sem. A rejtett veszélyt tehát a testnevelés szempontjából nem a játékban mint eszközben, hanem annak alkalmazási hogyanjában, a módszerekben kell keresnünk.

Lehet, hogy meglepő, hogy a veszélyeket ilyen vonatkozásban keressük, de jól tudjuk, hogy az élet egyéb területén is a legkiválóbb eszköz még nem garancia arra, hogy ezzel mindig csak jól, eredményesen lehet dolgozni. Ahogyan a legkorszerűbb technika vívmányaként konstruált luxusautóval is neki lehet menni az útszélifának, éppen úgy karambolozhatunk a játékot tévesen értelmező, túlértékelő és egyeduralkodóvá tevő testnevelő tanári szemlélettel. Ahogyan a karambol okainak kiküszöbölését nem szüntethetjük meg csak azzal, hogy az autó szerkezetével jobban megismertetjük a vezetőt, éppen úgy nem oldhatjuk meg a már említett problémákat sem, ha a játékról kötetekre menő ismereteket adunk a gyakorlat emberének. Sőt az ilyen törekvések talán még azzal a veszéllyel járhatnak, hogy jobban elősegíti a már említett túlzott, szemlélet kialakulását, megszilárdulását. Annak a szemléletnek, mely az utóbbi években a különböző információs csatornákon keresztül, valamint az úgynevezett közvélemény hatására formálódott.

Meg kell azonban védeni a gyakorlat emberét, a testnevelőt, de ugyanakkor nem vádolhatjuk az elmélet képviselőit sem. Látszatra ugyanis igen helyes a korszerű igényeknek is megfelelő pedagógiai törekvésről van szó, mely azonban ifjúságunk „testi" nevelésének hatékonysága szempontjából veszélyeket takar. A veszélyeket azért is neveztem rejtetteknek, mert nem úgy jelentkeznek, mint a balesetek, hanem úgy, mint a hang- vagy a vibrációs ártalmak, amelyek hosszú időn át lappanganak egészen addig, amíg az ingerek summációjaként az ártalom reakciója meg nem jelenik. Ezek okairól és következményeiről szeretnék néhány gondolatot — elsősorban a gyakorlat szemszögéből — közölni.

A módszerekkel kapcsolatos előző cikkemben már említettem, hogy óráinkon minden gyakorláshoz, játékhoz stb. szükségszerűen hozzátartozik annak alkalmazási hogyanja, a módszer is. Éppen úgy, mint minden módszer is csak eszközhöz kötött lehet. A játék eszközéhez kapcsolt módszer sajátossága abban rejlik, hogy ebben a kapcsolatban kölcsönös viszony állhat fenn, és az eszköz módszerré is válhat.

Nem véletlen az a felfogás, amely a játékot eszköznek is és módszernek is tartja.

A fogalmak értelmezésének, gyakorlati különbözőségének igazolására említsünk meg egy természetes és egy meglepő példát. Természetesnek vesszük pl. azt, hogy egy izomerősítő gyakorlatot játékos módszerrel alkalmazunk, ugyanakkor meglepetésként hat, ha azt mondjuk, hogy a játékot játékos módszerrel játszattuk. Pedig a két kifejezésben közös lényeget határoztunk meg, mert az eszközöket nemcsak az elméletben, hanem a gyakorlatban is többféle módon lehet alkalmazni.

A játékkal kapcsolatos kérdéseket tehát nem vizsgálhatjuk a játékosság mint módszer problematikája nélkül. Induljunk ki abból a társadalmi közszemléletből, amelyet igen tévesen társadalmi igényként is felfogtunk, és testnevelésünket is ezen igények kielégítésének irányába toltuk. Az iskolai testnevelésnek így elsőszámú feladataként a testnevelési óra, a játék, a mozgás és a sport megkedveltetését tartotta. Az igények iskolai testnevelésünktől ezért elsősorban a motivációs feladatok teljesítését várták, így a rejtett veszélyeket is elsősorban ezzel kapcsolatban keresem.

A „túlmotiválás" következményei, veszélyei

Ahogyan a testnevelési órán az oktatás előfeltételeként a fegyelmet, úgy a tanulás eredményességének egyik meghatározójaként a tanulók érdeklődését, motivációs szintjét tekinthetjük. A pedagógiában ezért mindig indokoltak azok a törekvések, amelyek tanulóink érdeklődésének felkeltésére irányulnak. Ezért biztosan meglepő, ha túlmotiválás veszélyéről teszek említést. Abból ugyanis még semmi különösebb bonyodalom nem származott, ha tanulóink túlzottan érdeklődnek valami iránt, vagy túl nagy örömet vagy sikerélményt szereztünk nekik. A rejtett veszélyeket nem is ilyen vonatkozásban kell keresnünk, és nem is ilyen vonatkozásban jelentkezhetnek. Az ilyen törekvéseknek ugyanis olyan következményei lehetnek, hogy a testnevelési órán mindent tanulóink motiválása érdekében teszünk. Tulajdonképpen a már említett közigényben is ez van rejtve megfogalmazva. Nézzük meg, hogy miként reagált a már említett igényre az iskolai testnevelés gyakorlata.

A népszerűbb órák biztosítása érdekében népszerű eszközökhöz és módszerekhez nyúlt. Nem volt véletlen tehát, ha kihangsúlyozott jelentőséget kaptak a játékok és a játékos módszerek.

Látszatra a népszerű eszközök és módszerek párosítása nagy reményekre jogosított, de a gyakorlat mindig meglepő dolgokat produkálhat. A cél érdekében alkalmazott eszközöket és módszereket ugyanis egy bizonyos idő után, saját maga mellőzte. Ezt csak úgy képzelhetjük el, mint egy olyan bűvészmutatványt, ahol a bűvész azért veszi elő eszközeit, hogy aztán azokat valamilyen módon eltüntesse.

A játékosságnak mint módszernek a mellőzése azonban mégsem mondható sem rosszindulatnak, sem szakmai naivitásnak. Egyszerűen arról van szó, hogy a gyakorlat praktikuma mindent leegyszerűsít, így a játékos módszerek mellőzését is csupán egy ésszerűsítési folyamat eredményeként foghatjuk fel. Feltételezhetjük ugyanis, hogy a tanítás gyakorlatában rendszerint azt mellőzzük, amire nincs szükségünk. A következőkben választ keresünk arra, hogy miként vált nélkülözhetővé a játékos módszer. A válaszadás végett először kitérünk arra a kérdésre, hogy mikor van szükség játékos módszer alkalmazására.

A kérdést nem szűkíthetjük le valamilyen korosztály viszonylatára, mert tudjuk, hogy játékossá, érdekessé, szórakoztatóvá az oktatást, gyakorlást akkor kell tennünk, ha erre tanulóink öntevékeny érdeklődést nem mutatnak, Nehéz lenne azonban meghatározni, hogy egy-egy gyakorlás, egy mozgástanulás melyik korosztálynál, mikor kelt érdeklődést, és mikor válik szórakoztatóvá.

Természetesen azt is nehéz lenne megmondani, hogy egy-egy nagy sikert aratott játékos módszer meddig marad „sztár". Tényként fogadhatjuk el, hogy a tanár „bűvölése" egyszer éppen olyan megszokott ingerként hat, mint egy új gyakorlat varázsa.

A testnevelő tanári szem az elmondottakat hamar felismerte, és amikor az órákat a közkívánatra a gyerekszájhoz igazította, rájött, hogy ha a népszerűtlen foglalkozásokat elhagyja, és helyébe a labdajátékokat teszi, nincs szüksége játékos módszer alkalmazására. Ez pedagógiailag is teljesen indokolt, hiszen az alkalmazott új eszköz iránt miért is keltsük fel külön az érdeklődést, amikor a játék tanulóinkat öntevékenyen is érdekli.

A veszélyek azonban nemcsak a játékos módszerek elhagyásában rejlenek, hanem azon eszközök száműzésében, amelyek a testnevelés hatékonysága szempontjából döntőek voltak, és amelyekhez a módszerek kapcsolódtak.

Amikor a gyakorlat a már említett észszerűsítést végrehajtotta, egyszerre két legyet ütött agyon. Kedveltebbek lettek a testnevelési órák, ugyanakkor a tanárnak sem kellett fáradozni a népszerűtlen gyakorlatokkal. Az egyeduralkodóvá előlépett és fokozatosan öntevékennyé vált játéknak így egyetlen szerepe maradt; betölteni a motivációs feladatát. A bűvészmutatvány második produktumaként eltüntettük a játékot mint eszközt is, mert új szerepkörében már a motivációs célkitűzések érdekében módszerként alkalmaztuk. Szerényen, de nem indokolatlanul tehetjük fel a kérdést: Lehet, hogy iskolai testnevelésünk az ifjúság „testi" nevelése szempontjából hatékony eszközök nélkül maradt volna?

A játék fogalma és kritériumai

Mindenekelőtt próbáljuk azt a mozgásos cselekvést meghatározni, amelyet elsősorban a testnevelés gyakorlata szempontjából játékká kell tennünk. Ezt azért kívántam kihangsúlyozni, mert a tanár irányított pedagógiai ráhatása az órán nélkülözhetetlen, és egyben döntő feltétele annak, hogy a mozgásos cselekvés tartalmat kapjon.

A testnevelési óráinkon a játék lényege tehát a mozgás tartalmi részében kereshető, így feltételezhetjük, hogy pl. a kosárlabdázás mint játék messzebb áll tartalmilag az igazi játéktól, mint egy mozgástanulás, izomerősítő gyakorlás vagy maga a sima futás. Ezt azért is kívántam megemlíteni, mert a korszerű játékelmélet szerint is igen helyesen minden gyakorlás, sportmozgás egyben játék is lehet. A kérdés így számunkra elsősorban úgy vetődhet fel: hogy tulajdonképpen mi teszi a játékot játékká?

Kevesen tudják, hogy a találmányok lényegét, műszaki újdonságát, szabadalmi igénypontokban fogalmazzák meg. Ez azért is fontos, mert ha a találmányt mint műszaki produktumot megvalósítják, és az nem felel meg az igénypontoknak, nem élvez védettséget. Egyszerűen azért mert az már nem azonos azzal, amit az igénypontok meghatároznak.

Ugyanígy vetődik fel bennem a kérdés a játékkal kapcsolatban is. Meghatározhatók-e a gyakorlat szempontjából a játék „szabadalmi" igénypontjai, jellemző kritériumai? Bármennyire is kerültem eddig a definíciók megfogalmazását, úgy érzem, most erre mégis vállalkoznom kell. A meghatározáshoz először azt nézzük meg, hogy mikor nem nevezhető a mozgásos cselekvés játéknak.

Nem beszélhetünk „igazi" játékról, ha a mozgásos cselekvést kényszerből hajtjuk végre, vagy ha az nem irányul feladatok leküzdésére, és ha az nem jelent számunkra örömélményt. A játékot így három fő kritérium alapján a következőképpen határozhatjuk meg: Játéknak nevezhetünk minden mozgásos cselekvést, amely olyan önként vállalt feladat leküzdésére irányul, ami számunkra örömélményt nyújt, sikerélményt jelent.

Most vizsgáljuk meg a három fő kritérium alapján, hogy a testnevelési órán a közfelfogás által ismert játékok (pl. labdajátékok) mennyiben felelnek meg a kritériumoknak, és milyen „veszélyeket" rejtegetnek.

1. Minden igazi sportjáték első feltétele az önkéntesség. Nem véletlen, hogy a Nemzetközi Olimpiai Bizottság mennyire következetes harcot vív az amatőrszabály érvényesítésének. Ez természetes, hiszen a nem önként végzett mozgáscselekvést igazi

játéknak már nem is tekinthetjük. A játék ezen első kritériuma ugyanis kihat a feladatok megválasztására, leküzdésére és természetesen ezen keresztül a sikerélményre is. Bármennyire is furcsán hangzik, a testnevelési óra játékai — éppen a testnevelés kötelező jellege miatt — nem sorolhatók az igazi játékok közé. Ez nemcsak elméletben állja meg a helyét, hanem a gyakorlatban is. Tudjuk, hogy mindig vannak tanulók, akik úgy akarják a kötelező játékból kivonni magukat, hogy ők inkább mással, úgynevezett „egyéni" játékkal kívánnak foglalkozni. Tény azonban mégis az, hogy tanulóink túlnyomó többsége szereti a játékot, és igen nagy a lelkesedés az öntevékeny játékok iránt. Feltételezhető azonban, hogy a testnevelés kötelező jellege miatt nem is az igazi játékot szeretik, hanem az így eltöltött kötelező testnevelési órákat. Nem nyugtázhatjuk tehát sikernek a játék megszerettetésére irányuló pedagógiai törekvéseket sem, hiszen ez cseppet sem jelent nagy pedagógiai bravúrt, ha a gyerekkel azt igyekszünk megkedveltetni, amit amúgy is szeret. Igaz, hogy a testnevelés kötelező jellege amennyire akadályozza az önkéntességet, annyira segít az igazi játék megtanításában. Amikor a közigény a játék megszerettetését várja tőlünk, akkor szakszempontból tudnunk kell, hogy nem a testnevelési óra gyermekszájhoz igazítására, a legkedveltebb időtöltésre gondolhatunk, hanem elsősorban az igazi játék feltételeinek tartalmi részét jelentő tényezőinek megalapozására.

2. A játék másik fő kritériumában: „az önként vállalt feladatok leküzdésére irányuló cselekvésben" a lényeg a küzdelemben rejlik. Vagyis az önként vállalt feladatnak olyannak kell lennie, amelynek teljesítése érdekében önmagunkat nehézségek leküzdésére „kényszerítjük". A feladat szintje az „akadályok" nehézségi foka, tehát szükséges előfeltétele az igazi játéknak.

Kétségtelen, hogy a testnevelési óra öntevékeny játszadozása mint mozgásos cselekvés számtalan problémaszituációt produkálhat, azonban nem szabad elfelejteni, hogy produktumok előállítói maguk a gyerekek. A lehetőségek azonban még nem garanciák, és így az ember-ember elleni küzdelem, a csapat győzelméért tett vállalások — mint problémák — még mindig lehetnek alacsony szintűek. Az okok közismertek: az évekig együtt játszó, megszokott „ellenfél", a technikai hiányosságok, a fizikai képességek hiánya, az alig változó „tudás"-rangsor, a tét nélküli játék stb., mind oda vezethet, hogy a fizikai megterheléstől elszokott gyenge ifjúságunk már eleve alacsony szintű feladatok leküzdésére vállalkozik. Itt nem a nehézségek fogalmát vitatom, hanem az annak leküzdésére irányuló cselekvés tényleges nevelési értékét.

Az igazi játék tehát midig magában hordozza a pszichológiai értelemben oly sokat emlegetett problémaszituáció potenciális lehetőségeit. De a problémák megjelenésének lehetőségei közül nem zárhatjuk ki azt a tényt, amikor a probléma éppen a magas szintű feladat teljesítése érdekében tett erőfeszítésekből fakad. Az igazi játék alapjait tehát a kötelező testnevelési órán olyan irányított feladatok sorozatának teljesítésén keresztül rakhatjuk csak le, amelyek tanulóinkat elsősorban kötelező jelleggel erőfeszítésekre kényszerítik. Természetesen ezek a nehézségek csak kezdetben jelentenek problémát, mert az akarat éppen úgy hozzáedződik a feladatok teljesítésének szintjéhez, mint a szervezet egyéb biológiai egysége.

Az a társadalmi „elvárás", amely a testnevelési órán az öntevékeny játék megkedveltetésén keresztül kívánja tanulóinkat később a sportba bekapcsolni, az elmondottak miatt igen téves elképzelés. A küzdelmet nélkülöző játék megszokása ugyanis azzal a veszéllyel jár, hogy később a sportfoglalkozások nehézségeit már nem vállalja a tanuló. A sportban a sportjáték ugyanis mint sportteljesítmény fogható fel, és az edzések is elsősorban a sportteljesítmény összetevőinek céltudatos fejlesztésére irányulnak. Akkor sem lehetünk nyugodtak, ha a kérdést a „tömegsport" szemszögéből vetjük fel. Köztudott ugyanis, hogy egyha-

mar termi lehetőségeinkben olyan változás nem áll be, hogy játszadozó tömegek népesítsék be a tornatermeket. Ha pedig a kötelező testnevelés megszűnése után ez nem várható, akkor miért nem olyan „játékot" szerettetünk meg, amit később terem és csoport nélkül öntevékenyen bárki, bárhol és bármikor játszhat. Naiv elképzelés lenne, ha a kötelező foglalkozásokon a nehézségekhez egyáltalán nem szoktatott ifjúságunktól azt várnánk, hogy éppen a nehézségeket az önként vállalt foglalkozásokon, az edzéseken majd utólag „megtanulja", megszokja, megszereti.

Mint sportiskola vezetője, igen sokszor tapasztaltam, hogy az edzésekre elküldött tanulók azért „menekültek" el, mert ők „nem izzadni" jöttek. Az iskolák testnevelői sem vonták le ebből a megfelelő következtetést, mert azt hitték, hogy tanulóikat főleg vonzó egyéniségükkel láncolták magukhoz. Pedig ebben döntő volt az iskolai sportkör öntevékeny játszadozása, ahol tulajdonképpen igazi nehézségek leküzdésére soha nem ösztönözték a tanítványokat.

3. A játékot meghatározó harmadik kritérium: a sikerélmény, örömélmény éppen olyan lényeges, mint az előző kettő. Ez a harmadik kritérium azonban már az első kettő eredőjeként is felfogható, hiszen a siker mértékét mindig meghatározza az az út is, amelyen keresztül eljutottunk odáig. A meghatározásban szereplő örömélmény kifejezés tulajdonképpen azért is indokolt, mert a játékban, a sportban a sikerek mindig viszonyítottak, és a testnevelési órán maga a mozgás, az erőfeszítések — függetlenül a győzelemtől — is képezhetik a játék ún. motivációs bázisát (győzelemmel felérő vereség).

Kétségtelen, hogy a sikerélménynek nagy mozgatóereje van, azonban mégsem halmozhatjuk el ifjúságunkat érdemtelen sikerekkel. Álhumánum lenne az ifjúsággal szemben, ha csak a sikerek „elviselésére" készítenénk fel őket. A túlzott szemlélet veszélyei oda vezethetnek, hogy az öntevékeny játékkal nem tanítjuk meg tanítványainkat a megérdemelt sikerek átélésére, értékelésére. Ez annyiban különbözik az előzőtől, hogy ehhez a sikerekhez az erőfeszítéseket követő sikertelenségeken keresztül vezet az út. Az igazi sikerélmény tulajdonképpen a kudarcok sorozatán érik azzá.

Talán nevelési szempontból is a legnagyobb nehézségek a labdajátékoknál éppen a játékban mutatott teljesítmények önértékelésénél mutatkoznak. Mennyire nincs felelőse a kapott góloknak, az elvesztett mérkőzéseknek stb.! De ez természetes is, hiszen minden páros vagy csapatküzdelem viszonyított, és a sikere a másik sikertelenségétől függ. Így minden sikerélményhez tulajdonképpen egy kudarcélmény is kapcsolódik. A gyerekek azonban ezt mégsem fogják fel tragikusan, mert nagyon jól tudják, hogy kivel szemben mire képesek. Így a „reménytelen" helyzetek megoldását már eleve meg sem próbálják, ezért a testnevelési órán a játékban igazi kudarc sem éri a gyerekeket. Még akkor sem, ha a legügyetlenebb volt, vagy ha semmit nem tett a győzelemért. A játékból tanulóink ha nem is igazi sikerrel, de mindig pozitív élménnyel távoznak, mert a kötelező testnevelési órát így tölthették a legkellemesebben.

A „komolytalanná" vált játék, ha a testnevelési óra fő jellemzőjeként szerepel, a testnevelési órát is hasonlóvá teszi. Tanulóink ugyanis, ha az órán csak játszadoznak, nem tekintik komoly munkának az órát. Ez a gondolat lassan pedagógiai közvéleménnyé is válhat. Nem véletlen, ha a többi tantárgyaktól eltérően a testneveléssel kapcsolatban olyan javaslatok is elhangzottak, amelyek az osztályozás eltörlését indítványozzák. Talán nem is alaptalanul, hiszen miért is osztályozni az olyan testnevelési órán, ahol a mozgáscselekvés tartalmi részét nem a testnevelő, hanem a játék eszköze, a labda biztosítja.

(Folytatjuk)

Nyitott borítékban a harmadik óráról

DR. TAKÁCS FERENC

Úgy véljük, közel járunk az igazsághoz, ha azt mondjuk, hogy hazánkban az iskolai testnevelésre vonatkozó rendeletek közül az utóbbi évtizedekben egyik sem volt olyan jelentőségű, mint a heti három testnevelési óra bevezetéséről szóló. A rendelet következményei túlléptek a szűk szakmai érdekkörökön, és társadalmi méretűvé váltak. Iskolán kívül és belül emberek ezrei kezdtek foglalkozni a témával, olyanok is, akiknek egyébként közvetlen feladatukhoz nem tartozik a testnevelés.

Magának a rendeletnek az ismertetése lapunk olvasói számára felesleges De még az okokat sem kell részletezni, hiszen — orvosokkal és sorozóbizottsági katonatisztekkel karöltve — éppen mi, testnevelők jeleztük „ország-világ" felé, hogy baj van fiatalságunk testi fejlettségével, egészségével. A felmentettek számánál néha egy-egy iskolában csak a gyógytestnevelésre utaltak száma volt nagyobb. Vagy talán nem elég „beszédes" indok az a statisztikai tény, hogy sorköteleseink 28%-a először alkalmatlan a katonai szolgálatra, és a bevonult ifjak 10%-át pedig le kell szerelni egészségügyi okok miatt. Kellett tehát a harmadik óra nagyon. Sőt — és ez nem elégedetlenkedés, hanem orvosilag igazolt megállapítás — még ez is kevés. Tulajdonképpen naponta kellene rendszeresen mozogni a tanulóknak. Dumazedier, a neves francia szociológus a legszerényebben kalkulálva kimutatta, hogy az általános iskolában a heti 30 órából 10-nek, középiskolában a heti 40 órából 11-nek, a felsőoktatásban pedig a heti 45 órából 8-nak kellene testnevelésnek lennie. Ettől még távol vagyunk. De érjük be azzal, ami van. Hiszen gondunk — bár jóleső gond ez legtöbbször — ezzel a heti három órával is van.

Ezekről a gondokról, illetve eredményekről lesz szó az alábbiakban. Megkértünk közel félszáz kollégát, hogy „nyitott borítékban" írja meg véleményét, tapasztalatait, esetleg egyéni módszerét a harmadik óráról. A szokásos átlagtól eltérően meglepően sok választ kaptunk. A téma tehát érdekes és fontos. De ez érthető is. Nem tudunk most valamennyi érdemleges észrevételre kitérni, csupán néhányat ismertetünk bízván abban, hogy mindenki talál közöttük figyelemre méltót és hasznosíthatót. Kezdjük hát az első borítékkal.

1. Iskolánk szerencsés helyzetben van, rendelkezik pályával és tornateremmel, így némi átszervezéssel meg tudtuk oldani a heti háromszori testnevelést. De szeretnénk hangsúlyozni, hogy ez nem minden. Szerintünk a háromórás foglalkoztatás végső eredménye a testnevelőtől függ. Az alapprobléma tehát nem csupán létesítményi és anyagi kérdés. A korszerűtlen, sablonos óra — akár heti négy alkalommal is — valójában nem hozza meg a kívánt eredményt. A harmadik óra minőségi változtatásokat is igényel.

2. Jó a harmadik óra bevezetése, csináljuk is szívvel-lélekkel. De vajon egy problémát végiggondoltak-e a rendelet készítői és az iskolai testnevelés legfőbb „gazdái", nevezetesen azt, hogy erővel — főleg idegileg — bírják-e a nagyobb megterhelést a tanárok. Félő, hogy a fiatalság egészségét szolgáló rendelet kellő gondoskodás nélkül a testnevelők egészségét rombolóvá válik. Talán nem általános ez, de elgondolkoztató: nálunk már két kolléga „kidőlt".

3. Városunkban jók a tapasztalatok. Amennyire ezt ilyen rövid idő alatt fel lehet mérni, pozitív a tanulók testi fejlődése. Többet és sokszínűbben tudnak adni a gyerekek, és ennek ők is örülnek. Ezt nagyon fontosnak tartom. Még valamit: az egyik iskolában kéthetenként úszással töl-

tötték el a harmadik órát, és az úszni tudó tanulók száma 15—20%-ról 60—70%-ra emelkedett! Azt hiszem, ez olyan: „beszélő szám".

4. A harmadik órát csak vegyesen (fiúk-lányok) tudjuk megtartani, viszont ekkor két tanár van bent az órán. A képességfejlesztést együttes osztályfoglalkoztatás keretében végezzük. A játék alatt olyan váltóversenyek, tréfás vetélkedők, sportszerű játékok kerülnek sorra, amelyek közösen is végezhetők. Az óra így rendkívül hangulatos, szeretik a tanulók.

5. A harmadik órát kényszerűségből reggel 7—8 óra között tartom az I., II., III. osztályban, mivel mindhárom osztályban heti 36 óra van. A IV. osztályban rendes délelőtti óra van hetente háromszor. Eleinte probléma volt — még a szülőkkel is — a korán kelés, de most már az osztály zöme szívesen jön. Egy másik iskolában összevont osztályokat tanítok 2 plusz 1 órában. Az I—II. és III—IV. osztályosok vannak együtt. Itt az óra levezetése rendkívül nehéz. Mindkét helyen arra törekszem, hogy mozgalmas legyen az óra.

6. Mi szeptemberben és májusban a harmadik órából kettőt összevonunk, és a közeli uszodában úszásoktatást végzünk. Eddig az idő rövidsége miatt erre nem volt lehetőség.

7. Azt terveztük az idén, ha esik a hó, kéthetenként a szabadban lesz az óránk. Ehhez, a havon kívül jó lenne iskolánként egy minimális számú sífelszerelés.

8. Nálunk tömbösítésre nem volt szükség: 2 tornatermünk van, kézi-, kosár-, röplabdapályánk és 60 m-es futósávunk. Négy testnevelő tanár tanít 23 tanulócsoportot. Ősszel és tavasszal uszodai órákat tartunk reggel 7-től fél 9-ig vagy a hetedik órában. A gyerekek és a testnevelők is vállalták a plusz órát, amit természetesen nem fizetnek.

9. Amíg jó volt az idő, saját készítésű sportudvarunkon folytak az órák. Az időjárás romlásával a helyzetem négyzetesen romlik. Tornaterem nincs, egy 2 m-es köves folyosón vagyunk, ahol alig lehet megmukkanni, mivel a többi osztályban tanítás van. Szánkózni lehetne esetleg, de nincs hó évek óta. Egyéni problémám őszintén: én nő vagyok, félő, hogy nem fogom bírni a sok idegölő téli foglalkozást a kőfolyosón. Ehhez jön a harmadik óra, amit lehetőleg a szabadban kell tartani. Jól fel kell öltözni! — mondják. De mennyi az a „jó", mondjuk 4—6 óra kinntartózkodás után mínusz 5—6 °C-ban? Óhajtom, kérem, követelem: tornatermet minden iskolába a gyermekeknek és minden lakóhelyre a lakosságnak! (Mellesleg nem azért, mert kényelmes vagyok!) Akkor jöhet a 4. óra is.

10 Létesítményem 14×5 m-es „torna"-terem (falusi ház). Itt egyszerre 2 osztály tartózkodik, 70—80 fő! A harmadik óra ennek ellenére mutatja a hatását. Terhelhetőbbek, állóképesebbek a gyerekek. Tartásjavításra és játékra több idő futja.

11. Szakmunkásképző iskolában tanítok. Akkor, amikor külön párthatározat is foglalkozik a szakmunkásképzéssel, hogy lehet, hogy a tanulók egészsége védelmében, testnevelés vonatkozásában nem történik előrelépés. Nálam még heti 2 óra sincs! Harmadévben ugyanis csak egy órát írtak elő. Pedig az egyoldalú fizikai terhelés kompenzálására és az egyes szakmákhoz szükséges mozgáskészség kialakítására szerintem még a heti 3 óra is kevés lenne!

12. 16 osztályunk van, így 0. és 7. órát is tartunk. Igazgatónk szereti a testnevelést, ő javasolta, hogy jó lenne egy másik tornatermet kialakítani (fémvázast), mert akkor az órák párhuzamosan folyhatnának, délután pedig az egyik termet a városi sportegyesületek használhatnák.

13. A tornaterem zsúfoltsága miatt ősszel, télen, tavasszal egyaránt a szabadban tartjuk a harmadik órát. A tanulók nagyon megszerették.

14. Ahol ütközés volt, úgy oldottuk meg a problémát, hogy az egyik osztálynak az egyik héten, a másiknak pedig a másik héten van két órája. Végre, hogy lehet egy kicsit játékra is több időt fordítani. Ez nekünk testnevelőknek is csak használ: nem olyan fárasztó így a tanítás.

15. Szerintem a harmadik óra egyik fő feladata a szabadban való mozgás megszerettetése. Gondoljuk csak meg, ha a tanuló felnő, nem lesz lehetősége tornateremben gyakorlatozni. Mi pedig évtizedes rutin hagyományok alapján zömében tornateremhez kötött anyagot tanítunk. Alkalmazkodnunk kellene a modern ember életkörülményeihez a testnevelés tartalmi vonatkozásaiban is. Sí, korcsolya, séta, gyaloglás, turisztika, fejelés, lábtenisz, tollaslabda stb., ezeket is szorgalmaznunk kell a jövőben. Sőt még a kocogást is lehet és szükséges tanítani.

16. De azért ne feledjük el, hogy a heti három óra sem oldja meg a tanulók optimális mozgásigényének kielégítését. Adjuk fel továbbra is házi feladatnak a naponta végzett testmozgást, sőt érjük el, hogy ez a „házi feladat" egy életre szóló legyen!

17. Egyik úttörőparlamenten állítólag a a gyerekek panaszkodtak, hogy a tanár nem tartja meg rendszeresen a harmadik órát. Hát ez nagy öngól lenne! A testnevelők képzeletbeli csapatába nem való egyetlen ilyen „öngólt rúgó", enyhén szólva: „sportszerűtlen" játékos sem!

18. A tanterv által kijelölt anyagot általában a heti két órában el lehet végezni, így a plusz óra játékra és versenyekre használható. Ilyenkor a tanulók elképzeléseit is figyelembe szoktuk venni.

19. A jelenlegi tantervi anyagot 99 órára osztottuk el, sok lehetőséget hagyva a játékra. Úgy érezzük azonban, hogy a jövőben szükségessé válik a tanterv anyagának módosítása, kiegészítése.

20. A differenciált testnevelést főleg a harmadik órán tudom maradéktalanul megoldani. Ekkor ugyanis mindenki a maga kedvenc testgyakorlati ágában tevékenykedhet. Úgy érzem, ezáltal közelebb kerülök ahhoz, hogy az iskola elhagyása után is igényük legyen a tanulóknak a sportolásra, illetve testedzésre.

21. Szerintem a harmadik óra lényege így is megfogalmazható: minél tágabbak a tanulók ismeretei egy területen, annál nagyob a valószínűsége, hogy szívesen és rendszeresen foglalkoznak vele.

22. Ezt se felejtsük ki a számításból: a megnövekedett testnevelési foglalkozások feltétlenül a sportolók számának növekedését is elősegítik. A mai „utánpótlásért folyó küzdelemben" ez nagyon lényeges.

23. Harmadik óra iskolánkban nincs, tekintettel arra, hogy szakmunkásképző intézetben tanítok.

24. Nagy örömmel fogadtuk a harmadik órát. A probléma azonban később jelentkezett, amikor 12×24-es tornatermünket két iskola volt kénytelen használni. Bár valahogy ezt is megoldottuk. Úgy, hogy a 80 gyerekből — egyszerre ennyi van az órán — az erőteljes kondicionáló gimnasztika után két csapatot alakítunk, és az egyik gyakorol, a másik csoport pedig játszik, a következő órán aztán fordítva.

25. Nálunk egyelőre tömbösítés van. Ez rossz megoldás. Tavasszal kapunk pályát, és akkor változik az órarend. De a plusz órának mindenki örül, még az igazgató is!

26. Véleményem a harmadik testnevelési óráról: amikor az orosz nyelv óraszámát háromra emelték, akkor az orosz szakosok nem problémáztak. Csinálni kell. Nem is rajtunk múlik, hanem a feltételeken (létesítmény, eszköz, anyagiak).

27. Én a magam részéről a harmadik órát ugyanúgy kezelem, mint a másik kettőt. Óratervemben sem teszek különbséget.

28. Iskolánkban szeptembertől csináltunk egy szükségtornatermet, pontosabban egy pincéből kondicióternet. Ez is valami. Szabad téren a lehetőségeink jók. Szerintem a hozzáállás a legfontosabb. Sokszor vállalni kell a „verekedést" iskolán belül és iskolán kívül is, ha valamit akarunk.

Nem folytatjuk tovább a levélbontást. Még volna néhány. Úgy véljük azonban, hogy a fentiek megközelítően átfogó képet adtak a harmadik óráról és „környékéről". Volt köztük bizakodó, volt elkeseredett és józan, reális értékelés szép számmal. Akadt fatalista és voluntarista ízű megnyilvánulás is, melyek mint szélsőségek vitathatók, főleg az általános helyzettel összehasonlítva. De egy biztos: őszinte meg-

nyilvánulások egytől egyig. És a „panaszkodók" valódi problémáikat vetették fel, számukra nyilván nem lehet vigasz az, hogy az „országos átlag" jobb. Törődnünk kell velük többet. Törődnünk kell egymással, figyelni a munkánkra. Senkinek nincs birtokában a „bölcsek köve". Nem is a mindent megoldó receptek keresése volt a célunk. Egy feltett szándékunk azonban volt ezzel az összeállítással. Mégpedig az, hogy felhívjuk kollégáink, kedves olvasóink figyelmét a problémákra. Fórumot szeretnénk biztosítani a lapban korszerű hazai testnevelést segítő írásoknak. Kérjük, írják meg véleményüket, ötleteiket, módszereiket — zárt vagy „nyitott" borítékban — önálló cikk formájában. Hosszú évekre szóló, nehéz, de szép alkotó munka áll előttünk, érdemes hát vitatkozni, eszmét cserélni róla. Várjuk írásaikat!

A testnevelés műveltségtartalma*

BURKA ENDRE

A testnevelés az iskolai tantárgyak rendszerében egyrészt a tanulók fizikai cselekvőképességének a fejlesztését, másrészt egészséges testi fejlődésüket, egészségük, edzettségük megalapozását szolgálja. Feladatai tehát összetettek, ennek megfelelően *komplex jellegű a műveltség tartalma* is.

A testnevelésben a műveltségnek — tartalmát tekinteve — két, egymástól viszonylag jól elválasztható, a gyakorlatban azonban egymásba átmenő rétege különböztethető meg: az egyik a mozgásműveltség kialakításában fontos szerepet játszó játék- és sportműveltség, a másik a szorosabban az egészségügyi kultúrához kapcsolódó kondícionálás, kompenzálás ismeret- és eszközrendszere.

1. A mozgásműveltség

A mozgásműveltség egy széles értelemben felfogott cselekvéskultúrához kapcsolható. A kultúrált cselekvés, a fizikai cselekvőképesség kialakításában *a mozgásos játékok és a sportok alapvető jelentőségűek.* Ez tulajdonképpen *független* attól, hogy a testnevelés tantárgy tartalmát alkotják-e vagy

* A Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottsága — mint ismeretes — megbízást kapott a műveltség tartalmának kidolgozására az 1990-es évekre. Ennek keretében a Szomatikus Munkabizottság egyik feladata a testnevelés műveltségtartalmának a meghatározása. A jelen elvi előterjesztés ennek első vázlata, melyet részben tájékoztatás, részben észrevételek kérése érdekében adunk közre. — *Szerkesztőség.*

sem. A mozgásos játékoknak, a sportoknak egyébként is mindig csak egy kiválasztott, szűkebb köre kerülhetett be az iskolai tantervekbe. A játékoknak, a sportoknak tehát a cselekvéskultúra fejlődésében egy *szélesebben értelmezhető szerepe* van. Ez a következőkben foglalható össze:

A mozgásos játékok tartalmi sajátosságai

A játék legáltalánosabb értelmezésben a fejlett organizmusoknak a környezeti szituációkhoz való alkalmazkodási formája, a tanulás egy különös módja *(G. Klaus)*. Az ember játékára azonban elsősorban az a jellemző, hogy tevékenysége nem a pillanatnyi szituációnak alárendelt, képes arra, hogy *cselekvését a szituációtól megkülönböztesse*, a maga sajátos szerkezetében, szerkezeti állandóságaiban felfogja és visszatükrözze. Másrészt az ember játéka *nemcsak egyéni tanulási helyzet*, hanem éppen viszonylagos szerkezeti állandóságai következtében mások által is elsajátítható tevékenység, és ezért alkalmas arra, hogy — nem közvetlen termelési, éppen ezért a társadalom átfogóbb rétegei szempontjából egyaránt jelentős, hasznos — *cselekvési tapasztalatait benne felhalmozza*. Ez lehetővé teszi e *tapasztalatok rögzítésének és elsajátításának* emberi-társadalmi módját. A játékok és a sportok *kulturális objektivációk*, elsajátításuk az ember (nembeli) képességei kibontakoztatásához specifikus módon járul hozzá.

A célirányos emberi cselekvés lényegét tekintve feladatmegoldás *(Sz. L. Rubinstein)*. Az ember gyakorlati tevékenysége a környezettel való állandó „ütközéssel" megy végbe. Ez szerteágazó, sokféle egyedi mozgásos feladat megoldását kívánja meg, mely magában foglal hely- és helyzetváltoztatásokat (járás, futás, kerékpározás, motorozás stb.), akadályleküzdéseket, önvédelmi cselekvéseket (a testi épség védelmétől a társadalmi méretű fegyveres összeütközésekig) stb. A cselekvés tehát mindig valamilyen feladathelyzetet, konfliktusszituációt is feltételez, amelyeknek forrása lehet pl. a helyváltoztatás közege, terepe; a cselekvésváltozatok kivitelezésével kapcsolatos korlátozások; az adott helyzetben a cselekvéssel szembeni követelménytartalom stb. A játékokban a cselekvésnek ez az oldala nyilvánul meg. A játékszituáció azonban mindig *leegyszerűsített*, csupán a leglényegesebb feltételeket magában foglaló, *„letisztult" feladathelyzet*. Éppen ezért válik világossá, áttekinthetővé és ezért tárulhat fel érzékletes módon *a cselekvés szabályszerűsége*.

A játék résztvevői ugyanis *az akadályok, a társak támasztotta nehézségekkel szemben egy cselekvésbeli egyensúlyra törekszenek*. Ez az egyensúly a játékban a helyzetnek megfelelő módon mindig megbontható és helyreállítható: az akadály tulajdonságai mindig megváltoztathatók leküzdésük nehézségi foka növelhető, az ellenfél műveletei folyamatosan új egyensúlyi állapot keresésére késztetik a játékost. A játékosok viselkedése a játék folyamán ennek eredményeként egyre szabályozottabbá válhat, *a cselekvés szabályozásának elvei, módszerei ezért mind jobban megmutatkoznak*. A játék cselekménye ugyan gyakran eltér a gyakorlati tevékenységben megszokott cselekvéseinktől, a játékfeladat megoldása azonban mindig homológ szerkezetet mutat valóságos cselekvési problémákkal, ezért lehetnek a játékok, a sportok a cselekvéses feladatmegoldás mintái, modelljei.

Ez több szempontból is jelentős. Egyrészt a *feladatmegoldás szisztémája* így elsajátítható és a vakszerencsés próbálkozást egy célirányos viselkedés válthatja fel, másrészt mind jobban megmutatkozik *a cselekvés műveletsajátosságának* a lényege: az átalakítás. S mivel ez az átalakítás a játékban szinte minden változatban végbemehet, a játék műveleti szempontból rendezetté válik. Ez alátámasztja azt a tapasztalatot is, hogy a játék — elsősorban a kisgyermekkorban — az értelmi fejlődést jelentékenyen segítheti.

A mozgásos játékok kulturális értéke

A játékhelyzetben a résztvevők teljesítményüket mindig javítani igyekeznek, te-

vékenységüket ezért *optimumkeresés* jellemzi. Ez a játéknak megfelelő — tartalmával adekvát — tevékenység esetén *egyéni képességeik* („alanyi lényegi erőik") *kibontakoztatásához vezethet*, s ezzel *a személyiség fejlődéséhez járul hozzá*. Különösen kedvezően befolyásolja ezt a folyamatot a *teljesítménymotiváció* kialakulása.

A testnevelésben — mint általánosan képző-nevelő tantárgyban — tehát nem egyszerűen a szűken értelmezett sportbeli képességek „újratermeléséről" van szó, hanem arról, hogy a játékoknak, a sportoknak megfelelő (azokban „eltárgyiasult") tevékenységek elsajátítása az egyéni cselekvési kultúrát emeli úgy, hogy az a „mindennapi tevékenységet" is célszerűbbé teszi. Az úszást véve példaként, a kulturált, a célszerű úszásnemek válnak mindennapivá: egyre ritkább, és ma már inkább feltűnést kelt a „természetes" kutyaúszás. De nemcsak erről van szó. Az úszástudás nemcsak azt jelenti, hogy valaki képessé válik a vízben való haladásra (nem fullad bele). Az úszástudás azt is jelenti, hogy *mozgásában* (technikailag) képes alkalmazkodni az úszás szükséges iramához, megfelelő erőnléttel is rendelkezik ahhoz, hogy szükség szerint gyorsan, kitartóan, gazdaságos erőkifejtéssel tudjon úszni; *képes átalakítani* úszásmódját pl. a nyugodt és hullámzó vízfelületnek megfelelően, képes végtagjait mentesíteni pl. vízből mentés esetén (mint ahogyan mentesíteni tudja kezeit a vízilabda-játékos, amikor a labdával végez cselekvéseket); véletlen vagy szándékos alámerüléskor nem veszíti el *tájékozódóképességét*, és légzését visszatartva, megfelelő műveletekkel — úszás közbeni irányváltoztatásokkal, fordulatokkal — a felszínre tud jutni (mint pl. a búvárúszó vagy a műúszó) stb. Lényegében tehát sok elem átmegy a „mindennapi gyakorlatba" azon műveletek rendszeréből, amit tud a versenyúszó, a vízilabda-játékos, a műugró vagy a búvárúszó, mert ez jelenti az úszástudást, a vízbiztonságot, azaz a cselekvés kulturáltságát a praxisnak ezen a szűk területén.

Lényegében tehát a játékoktól, sportoktól azt várjuk a nevelésben, hogy a *bennük objektivált tevékenységek elsajátítása révén fejlődjön a tanulók cselekvéskultúrája, fizikai cselekvőképessége*. Azt várjuk többek között, hogy különböző tevékenységekben pl. megismerjék az erőkifejtés lehetőségeit, javuljon erőkifejtésük, erőfelhasználásuk gazdaságossága; széles körben felhasználható tapasztalatokat szerezzenek arról, hogy cselekvésüket hozzá tudják rendelni külső eseményekhez; a reális sebességviszonyokat érzékelve képessé váljanak cselekvésük megfelelő időzítésére, időzavarban is célszerűen viselkedjenek; váljon mozgásuk pontossá, zökkenő nélkülivé, „lekerekítetté"; sajátítsák el a gyorsítás és a fékezés, a rugalmas ütközés módszereit; váljanak képessé különböző tevékenységek kapcsán fizikai egyensúlyt tartani külső elmozdító hatásokkal szemben, testi épségüket veszélyeztető hatásokat elhárítani (védéssel, kerüléssel stb.); tegyenek szert tapasztalatokra szokatlan közegben való cselekvésre (vízben, jégen, havon) stb.

Az öncélúságot foglalja magában — felfogásunk szerint — minden olyan képlet, amely a játék, a sport lényegét csupán az eredményesebb sportoláshoz szükséges képességek fejlesztésére szűkíti le a testnevelésben. *A játékok, a sportok értékét* a fenti értelemben felfogott *eszközisége* adja meg, mert az így megszerezhető cselekvési tapasztalatok növekvő mértékben teszik lehetővé szokatlan, váratlan helyzetekben is a célszerű cselekvés megvalósítását, mind jobban csökkentik a cselekvés kimenetelének bizonytalanságát, a véletlennek való alárendeltséget; így azonosul a *cselekvés kulturáltsága* a cselekvés *szabadságával*. De éppen ez utóbbi oldala miatt a játékban eltárgyiasult tevékenységek, képességek elsajátításának a *céljellege* is magától értetődő. Az eszköziség és céljelleg egymásnak nem ellentmondó, egymást nem kizáró oldalak.

A játék jelentősége tehát nem abban merül ki, hogy valami „fontos" elsajátításával járó monotóniát oldja, a „komolyba" valami gyermeki derűt, szórakoztató változatosságot „vigyen be". Maga a játékban el-

tárgyiasult tevékenység az elsajátítandó (ennyiben céljellegű), mert ez a tevékenység alakít ki olyan képességeket, amelyekkel a mindennapi tevékenység célszerűsége is növekszik (ennyiben eszköz a játék).

Mindez nem mond ellent annak, hogy a tanulók *testedzési, sportolási igényeit* — mint sajátos kulturális szükségleteket — ne kellene fejleszteni. A játékok, a sportok speciális tevékenységtartalmát — és nem csupán gyakorlásukkal járó hatások egy-egy oldalát! — egy szükséges minimumszinten el kell sajátítani ahhoz, hogy ilyen szükségletek kialakuljanak, és ösztönözni is kell a tanulókat egyéni „plafonjuk" elérésére, ha azt akarjuk, hogy a *testedzés, a sportolás beépüljön értékrendszerükbe és tevékenységrendszerükbe.*

De azt is figyelembe kell venni, hogy értéktudatuk fejlődése mind a *tevékenység körének*, mind pedig a *társadalmi gyakorlattal* — így a fenti értelemben vett mindennapisággal — való összefüggés felismerésének az eredménye, mely a *társadalmi környezet* állásfoglalása révén fejlődik. Nemcsak megengedhető, de alapvető jelentőségű, hogy a tanulókat képessé tegyük a játékra, a sportolásra, kialakítsunk bennük egy sajátos játék iránti beállítottságot, és ezzel a kultúra e szűkebb területén képessé tegyük új tartalmak befogadására is. Éppen ezek az összefüggések utalnak világosan arra, hogy nemcsak a tudat, a belátás, a készségek, a fizikai képességek stb. kimunkálása a lényeges, hanem a szükségletek megteremtése is: a játékokat, a sportolást *mindenkinek hasznos* dologként ismertetni meg, képessé tenni arra, hogy tartalmukat egészében felfogják, *annak megfelelő módon* „használják" és el kell kerülni, hogy csak a rátermettek, a tehetségesek rétegfoglalatosságának tekintsék.

A játék sajátos tartalmával összefüggésben kezdettől fogva *emberek közötti kapcsolatok, viszonyok alakítója* is. A játékokban eltárgyiasult tapasztalat mások számára is „mondanivaló", valami társadalmi szempontból lényeges „közlés". Éppen ezért válhat fontossá ezeknek a tapasztalatoknak az elsajátítása. (Ezért lehet pl. a játék beszédtéma, egy-egy lejátszott mérkőzés vagy parti vitatéma, az így elhangzott vélemény értékelő állásfoglalás.) De nemcsak az elsajátítás, hanem a kisajátítás is fontos lehet. A társadalmi viszonyok által meghatározott érdekviszonyok mindig meghatározói voltak annak is, hogy a társadalom mely rétegei, osztályai milyen mértékben részesedtek ezekből a javakból, s ez az oka annak is, hogy végül a sportoló áruba bocsáthatta sportolói képességeit, és így képességeivel a „nyereségszerzés" (a profit, a reklám a presztízs) szabályozó körében a „szabályozott szakasz" részévé vált. Ez szükségképpen vezetett el személyisége torzulásához, mert a sportolótól képességei egyoldalú kifejlesztését és elidegenítését követelte meg. A mai szocialista pedagógia már az elidegenedett képességek „visszavételének a pedagógiája" *(Mihály O.)*: alapvetően a *személyiség sokirányú kifejlesztéséhez* kell hozzájárulnia. Ebben az összefüggésben egyre kevésbé indokolható a játék- és sporttevékenység egy-egy oldalának kizárólagos hangsúlya a nevelésben akár egyes képességekről, akár kompenzációs funkcióról van szó. A játék- és sportműveltségnek a testnevelésben és az iskolai sportban *mindenki képességeinek a sokirányú kibontakoztatásához* kell hozzájárulnia.

Itt lehet utalni a játéknak és a sportnak a társas kapcsolatok alakításában betöltött fontos szerepére, amit sokszor éppen az „áruszerepből" fakadó érdekellentét torzít el. Az ember játéka kezdettől fogva társas tevékenység, amely éppen a társadalmi tevékenységcsere-folyamatban betöltött funkciójából fakad. A játék, a sport csak extrém esetben egyedi-egyéni élmény. Jellegzetes esetei ennek a tömeges rendezvények, a demonstratív megnyilvánulások, amelyek egyben ünnepélyes alkalmak, társadalmi események. Az együttes élmény vonzása lényegében állandóan ható tényező. Szociológiai vizsgálatok utalnak arra, hogy a fiatalok a sportolást a társas érintkezés fontos területének tartják. Az emberek játéktevékenysége, sportolása éppen a társadalmi kapcsola-

tok, viszonyok alakításában betöltött szerepe révén segítheti elő sok olyan előítélet, ellentmondás feloldását, mint amilyen a falu és a város közötti ellentét, a férfiak és a nők közötti képességbeli megkülönböztetés, a faji megkülönböztetés.

2. Kondicionálás és kompenzáció

Az ember mint biológiai lény része a természetnek, léte a természet törvényszerűségei által is meghatározott. A társadalomban élés azonban törvényszerűen vezet el a természeti korlátok visszaszorításához részben azzal, hogy a gyógyítással küzd a betegségek pusztító hatása ellen, részben azzal, hogy életkörülményeinek, életmódjának (ruházkodás, lakás, étkezés, testápolás stb.) megváltoztatásával gátat vet károsító tényezők fellépésének. Az egészségügyi károsodások megelőzésében mind nagyobb szerepet kap a szervezet védekező reakcióinak a felhasználása révén elérhető védettség. Ezek közé sorolható a védőoltások jelentős része, de ilyen természetű a mozgásszervek, az anyagcsereforgalomban részt vevő szervek, szervrendszerek, az idegrendszer mindennapi, átlagos igénybevételnél magasabb adaptációs szintjének az elérése. Ezek fontos védelmi tartalékai a szervezetnek, melyek kellő stabilitást biztosítanak váratlan, szokatlan erősségű károsító hatások esetére. *Az emberi kultúra ily módon az egészség megteremtését, a kedvező fiziológiai állapot stabilizálását is eredményezi*, mely többek között az életkor meghosszabbodásában is megmutatkozik.

A társadalomban élés azonban új, sajátos törvényszerűségeknek is alávetett, amelyek a természeti törvényekhez hasonlóan spontán módon fejtik ki hatásukat mindaddig, amíg szabályozottá nem válhatnak a társadalmi viszonyok, amíg úrrá nem lesz felettük az ember. *A biológiai és a társadalmi törvények azonban eltérő módon hatnak* s a társadalmi viszonyok, a munkamegosztás változásai az ember biológiai, pontosabban biopszichikai természetére károsító hatást fejthetnek ki.

Ezek az összefüggések magyarázatot adnak a kondicionálás, a kompenzáció fontosságára is. *A társadalmi eredetű egészségkárosító hatások megszüntetésének normális módja a forrás megszüntetése lenne.* Az egyénnek azonban gyakran nincs módjában megváltoztatni a károsító tényezőket, s érthető, hogy gyakorlati tapasztalataiból kiindulva az emberre vonatkozó nézetek, tudományok fejlődése szükségszerűen hozza létre a károsító hatások elleni védekezés módjait is (pl. az ókori vallási-filozófiai nézetek egészségügyi vonatkozásai, az orvostudomány prevencióra vonatkozó megállapítása, vagy a XIX. században kialakult svéd gimnasztika).

Mint általános kondicionáló és kompenzáló eszközrendszer maga a játék- és sporttevékenység is felhasználható. Ez a funkciója tulajdonképpen már réges-régen hasznosított. Nyilvánvaló azonban, hogy ebben az összefüggésben csupán egy kedvező fiziológiai-pszichikai állapot eléréséhez és fenntartásához való hozzájárulása jön számításba, amennyiben a szervezetnek az életműködés szempontjából legfontosabb szerveinek, szervrendszereinek az adaptációs szintjét emeli. A játékok és sportok közül természetesen azok kaphattak kitüntetett szerepet ebben az összefüggésben, amelyekre az erőkifejtés, az erőfeszítés, a fokozott fiziológiai terhelés a jellemző. Különösen megnő a játékok és a sportok szerepe, jelentősége ebben a vonatkozásban a városias életmód, a fokozódó gépesítés következtében előálló mozgásszegény életmód kompenzációjában. Ezzel párhuzamosan lehetünk tanúi a pszichikus károsodások növekedésének is. A mozgásos tevékenységnek mind a kompenzációs, mind a kondicionáló jelentősége ezzel arányosan nő. Ezen az alapon jelenthet pihenést, kompenzációt a városi, egyoldalúan mozgásszegény életmóddal szemben a játék és a sport, de akár a kertben végzett fizikai tevékenység is.

A szorosabban értelmezett kondicionálás azonban ezen túlmenően olyan eljárások, tevékenységek elsajátítását is jelenti, ame-

lyekkel *meghatározott élettani, pszichikus funkciók befolyásolhatók*, mintegy „becélozhatók". Szükségszerűen alakultak ki ilyen viszonylag *szelektív hatás* kiváltására alkalmas tevékenységek is. Ezek közül az iskolai alkalmazás és mint elsajátítandó tevékenységek a következők látszanak felhasználhatónak:

a) a gimnasztika és általában az ún. szabadgyakorlati alapformájú gyakorlatok (bordásfal-, pad-, kéziszergyakorlatok stb.) jellegzetesen szomatikus kondicionálás céljaira;

b) légzési gyakorlatok rendszere, mely a légzési és keringési szervek összefüggő funkciója, valamint az egész szervezet működésével való szoros kapcsolat alapján egy széles körű kompenzáció megvalósítására alkalmas;

c) egyes önszuggesztiós eljárások, mint a relaxáció és az autogén tréning, amelyek főként a pszichotóniás reguláció befolyásolásával alkalmasak pszichikus hatások ellensúlyozására.

A kondicionálást és a kompenzációt szolgáló eljárások, tevékenységek elsajátítása és az egyéni életben való alkalmazása megfelelő élettani, humánbiológiai felkészültséget is feltételez (hatásmechanizmusuk, alkalmazásuk feltételei és korlátai).

3. A testnevelési műveltség anyagának kiválasztása

A testnevelésnek a tanulók egészséges testi fejlődését, egészségük, edzettségük megalapozását egyidejűen, komplex módon kell megvalósítani fizikai cselekvőképességük kifejlesztésével. Ez a komplexitás többek között azt is jelenti, hogy a játékok és sportok gazdag anyagából azok részesülnek előnyben a kiválasztáskor, amelyek *mindkét alapvető feladatot eredményesen szolgálják*. A testnevelés tartalma ennek megfelelően *történetileg is változó*, függvénye annak, hogy milyen képzési-nevelési feladatok hárulnak a tantárgyra adott iskolafokon és képzési cél keretében. Ettől függően változott a játékok és sportok, valamint a kondicionálást célzó testgyakorlatok anyaga; változott az a konkrét szerep, amelyet a tanterv szánt a játékoknak, sportoknak stb. A testnevelés tartalma változik azoknak a tanulóknak az egészségügyi állapotától függően is, akik a testnevelés különböző szervezeti formáiban résztvesznek. A teljesen egészséges tanulók esetében (I. egészségügyi csoport) különleges korlátozások nem állnak fenn. A testnevelés tartalmának túlnyomó részét játékok és sportok alkotják, de éppen a tanulómunkából következő egyoldalú szellemi igénybevétel, pszichikus terhelés és feszültség, a mozgásszegény életmód jelentős kompenzációt is szükségessé tesz. (Pl. mozgásszervi elváltozások megakadályozása, kompenzációja stb.) A gyógytestnevelésben (III. egészségügyi csoport) a diagnózis szerinti foglalkoztatás miatt a szelektív fiziológiai, pszichikus hatáskiváltás követelményei szigorúak. A könnyített testnevelésben (II. egészségügyi csoport) arányait tekintve nagyobb szerepet kaphat a játék - és sportműveltség anyaga, az orvosi javallatok és ellenjavallatok is tágabb lehetőséget nyújtanak a kiválasztásban. A kondicionálás és a kompenzáció feladatainak az értelemszerű túlsúlya ezért különböző *korlátozásokként* érvényesül a játék- és sportműveltség anyagának a kiválasztásában, de a cselekvési kultúra, a tanulók fizikai cselekvőképességének a fejlesztése nem hanyagolható el. (Az érzékszervi és mozgásszervi fogyatékosok sportolási igénye elég meggyőzően bizonyítja ennek jelentőségét.)

A cselekvőképesség fejlesztésének problémái

A tanulók cselekvőképességének, cselekvési kultúrájának a fejlesztése (az alanyi kultúra) alapvetően azoknak a tevékenységeknek az elsajátításával valósul meg, amelyek a tárgyi kultúrában: a játékokban és a sportokban adottak.

Spontán módon valósul ez meg a gyermekek és a fiatalok többé-kevésbé rendszeres játék- és sporttevékenységében. Voltaképpen ilyen szerepet töltött be a játék már akkor is a társadalomban, amikor sem a

testedzés, sem a nevelés nem intézményesült. A nevelőképző intézmények keretében a testnevelésben mint képzési ágban, tantárgyban stb. *tervszerűvé válik a képességek fejlesztése* a tárgyi kultúra — esetünkben a játék és a sport — megfelelően kiválasztott körének elsajátítása révén.

Képességen most meghatározott tevékenységre való képességet értünk. Nem szűkítjük le a képesség fogalmát a szakterületen hagyományosan értelmezett fizikai képességekre mint pl. az erő, a gyorsaság, az állóképesség stb. A tevékenység és a képesség fogalmát itt abban az értelemben használjuk, mint azt korábban az úszás példájában is értelmeztük (a vízben való haladás képessége, az úszásmód átalakítására való képesség, a víz alatti tájékozódásra, a vízben szükséges műveletek végrehajtására való képesség stb.). A fizikai képességek — a szakterület hagyományos értelmezésében — fontos tulajdonságok, de önmagukban elégtelenek a konkrét nevelési-képzési célok megfogalmazásához. Az izom erejét ugyanis bármely nagy erőkifejtést igénylő cselekvés fejlesztheti (súlyemelés, test elleni küzdősportok, gimnasztika stb.), az állóképesség szempontjából fontos szervi adaptációt ugyancsak többféle tevékenység válthatja ki (pl. evezés, kerékpározás, futás, futást igénylő labdasportok, úszás stb.).

Amikor tehát a tantervvel kapcsolatos célokat fogalmazzuk meg, nem lehet megkerülni azoknak a tevékenységeknek a meghatározását, amelyeket elsajátításra szükségesnek tartunk, azokat az *objektivációkat* (játékokat, sportokat), amelyekben e tevékenységek eltárgyiasultak. Ezek általánosságban cselekvésformákban, műveletekben, problémaszituációkban adottak, s mint ilyenek mutatói az emberi képességek mindenkori fejlettségi szintjének, ezért ilyen képességek általuk ki is fejleszthetők, amennyiben az objektivációk tartalmával adekvát tevékenység valósul meg az oktatás folyamatában.

A játék- és sportági tevékenységek közül nyilvánvalóan elsőbbséget kell adni alapvető fontosságú cselekvésformáknak, mint amilyen a járás, a futás, az ugrás, a dobás, az úszás, a függésben és a támaszban végzett cselekvések stb., valamint az ember ember elleni helyzetek cselekvésformái. Ez magától értetődően mind az ún. természet elleni játékok, mind az antagonisztikus, illetve kooperatív játékok meghatározott körét fogja tartalmazni. Lényeges azonban, hogy a kiválasztás ne csupán elszigetelt cselekvésformák, hanem *műveleti struktúrák* szempontjainak is eleget tegyen éppen azért, hogy a cselekvés szabályszerűségei sokoldalúan megnyilvánulhassanak. A lehetséges sokféle megfontolás közül kettőt emelünk ki:

a) Ez a szempont megóv attól, hogy egyes játékokat vagy sportágakat túlértékeljünk a cselekvéskultúra szempontjából. Mint ahogyan az úszástudás sem azonos valamely úszásnem elsajátításával, ugyanúgy az ugróügyesség vagy dobóügyesség szempontjából sem az elszigetelt, egyes készségeknek van jelentősége végső fokon, hanem az átalakításoknak, a műveleteknek. Ezek kialakulása természetesen folyamat, és ennek a folyamatnak nem szükségszerűen kell sportági szinten tetőznie. (Egyáltalán nem szükségszerű, hogy az atlétika és a torna ugrásai mellett sportágként kelljen tanítani a műugrást; vagy a korcsolyázás feltétlenül mint gyors- és műkorcsolyázás szerepeljen a tantervben, mint ahogyan az sem szükségszerű, hogy a kéz mentesítése az úszásban egyértelműen a vízilabdázás mint sportág megtanítását vonja maga után.) A műveletekben, műveleti struktúrákban való gondolkodás biztosabb támpontot adhat a tananyag ésszerű redukciójához is anélkül, hogy a képzési-nevelési funkciók lényeges károsodást szenvednének. A műveletekben, műveleti struktúrákban való gondolkodásnak a termékenysége különösen szembetűnő lehet a kedvezőtlen tárgyi feltételek mellett működő iskolák tantervi anyagának egyszerűsítésében.

b) Műveleti rendszerekben való gondolkodás azért is termékeny tantervi szempontból, mert eleve a több út lehetőségét

rejti magában. Bármilyen okos érvek szólnak is egy-egy korszerű fejlett mozgástechnika tanítása mellett, a tanítás korszerűségét nem kell feltétlenül hozzájuk kapcsolni. Tantervi szempontból lényegesnek a megfelelő műveletek elsajátítását kell tekinteni, de az is szükségszerű, hogy a tanulók kapjanak lehetőséget képességeik maximális kibontatkoztatásához. (A gerelyhajítás szempontjából — minthogy ez egy optimális mozgássor — nyilván jelentősége van a gerely súlyának, súlyelosztásának, a lendületszerzés lépésszámának. Műveleti szempontból azonban az a lényeges, hogy a tanulók — a szituációtól függően — ne csak a gerelyt, hanem más eszköztárgyat is, ne csak az optimális hosszúságú úton, hanem különböző hosszúságú úton legyenek képesek felgyorsítani a nagy, illetve a nagy sebességű dobás érdekében; azaz különböző helyzetekben legyenek képesek erős dobásokat végrehajtani meghatározott számú lépéssel történő nekifutásból is, helyből is, hosszabb és különböző iramú futásból is.) Általánosságban is megfogalmazva: *az egyes mozgástechnikáknak nem önmagukban, hanem műveleti tartalmukban van jelentősége, ezért a mozgástechnika nem állítható szembe a képességgel* (tantervileg nem lehet kérdés az, hogy inkább technikát vagy inkább képességeket fejlesszünk-e). Ezért a tantervi kötöttségek ebben a tekintetben csak bizonyos mértékig indokoltak.

A felnőttkori testedzésre való felkészítés

Az előzőkből következik, hogy pedagógiai[1] célkitűzéseinknek alapvetően arra kell irányulnia, hogy a nevelésben a személyiség sokoldalú kibontakoztatása valósuljon meg. De azt is szem előtt kell tartanunk, hogy — objektív körülmények miatt — *még sokáig kell ajánlanunk a testedzést, a játékot, a sportolást a kompenzáció, a kondicionálás eszközeként.* A testnevelés tartalmának a kiválasztásához a szűken értelmezett „jövendőbeli életszituációk" valamiféle tételes felsorolása ennek ellenére sem szolgálhat kielégítő igazolási alapul. Azt kell ugyanis feltételezni, hogy a természeti (biológiai) és társadalmi törvényszerűségek hatásának az az ellentmondása, amelyre korábban utaltunk, nem az elmélyülés, hanem a megoldódás felé halad. A tudományos-technikai forradalom hatása a személyiségre nem az egyoldalúság — s ezzel a kompenzáció fontosságának — a növekedésében nyilvánul meg, hanem a személyiség sokoldalú fejlődéséhez nyit növekvő lehetőségeket. Ha a tartalom kiválasztásában csupán azt tartanánk szem előtt, hogy milyen tevékenységre van szüksége a „jövő emberének" ahhoz, hogy a munka még sokáig fennmaradó egyoldalúságát ellensúlyozza, a jövő szakmunkásait úgy kondicionálja, hogy az állva vagy ülve végzett munka károsító hatását kivédje, a pszichikus feszültséget a játék felszabadult légköre kompenzálja, vagy a szabad időben „fogyasztható javakhoz" jusson a tanuló — nyilvánvalóan prakticista szempontot követnénk: az egész nem állhat össze partikuláris megfontolások egyszerű összegezéseként. De ennek az ellenkezője is igaz. Figyelembe kell venni, hogy a jövő társadalmának tagjai egyéniségek lesznek, eltérő érték- és tevékenységstruktúrával. Ez egyszerűen adódik abból, hogy *az egyének saját fejlődésük folyamán eltérő célokat, kritériumokat optimalizálnak*, tehát a testedzés, a sportolás eltérő helyet foglal el az egyének szükségletrendszerében. Ez vonatkozik a testedzés tevékenységtartalmára is, igényszintjére is, szervezeti formáira is.

Mindebből következik, hogy a testnevelésben olyan képzést kell megvalósítani, amely a testedzés tartalmát, formáját tekintve sokirányú választást tesz lehetővé, és megengedi a variációs lehetőségeket is. *Az iskola nem vállalhatja annak eldöntését, hogy milyen játék vagy sport vagy testedzési forma „legyen" a jövő emberének szükséglete.* Ilyen voluntarista döntés elkerülhetetlen, ha pl. a tantervek az egyes sportágakban szűk, speciális sportági képzést irányoznak elő. Ez egyébként *nem csupán szándék kérdése.* Amennyiben ugyanis nem egyértelműen meghatározottak az elsajátítandó tevékenységek, a kifejlesztendő ké-

pességek (a korábbi értelmezésünkben!), s csupán egy elvont, általános tulajdonsággyűjtemény a tantervi cél, szükségszerűen csinál helyet ötletszerű vagy partikuláris célkitűzések realizálásának a nevelés gyakorlatában, így pl. leszűkített sportági képzésnek is, s ezzel a választás lehetőségét eleve leszűkíti. *A játékok, a sportok szerepe a tantervben nem lehet „előkelően" öncélú.* Nem engedhető meg a képzésben olyan circulus vitiosus, hogy sportágakat azért tanítsunk, mert azok fontos fizikai képességeket fejlesztenek, ugyanakkor a fizikai képességek fejlesztését azért tartjuk szükségesnek, mert sportágak eredményesebb űzéséhez nélkülözhetetlen feltételek. Ilyen szűk sportági szempontok érvényesülése esetén — akár kimondjuk, akár nem — döntünk arról, miként sportoljon a fiatal felnőtt korában, hiszen *választási lehetősége ezzel tantervileg behatárolt.*

A testnevelésben is elsősorban a személyiség sokirányú fejlesztését kell szem előtt tartani, jelesen a tanulók fizikai cselekvőképességének, cselekvési kultúrájának a fejlesztésével. Másrészt számba kell venni a kondicionálásnak, a kompenzációnak a feladatait mind az iskolában, mind a jövendő felnőttkor vonatkozásában. Ezért a testnevelésnek egy *általános irányú képzés* megvalósítása mellett *modelleket* is nyújtania kell arra, *ahogyan a mai tanulóifjúság felnőtt életében a testedzést, a sportolást beiktathatja életrendjébe.* Ezeknek a modelleknek elég változatosaknak kell lenniük ahhoz, hogy a felnőtt élet változó viszonyai között is adaptálhatók maradjanak (a szabadidő mennyisége, lakóhelyi, a munkahelyi környezet adta lehetőségek, az egyéni családi élet alakulása stb.). Az uniformizált modellek — amelyeket „bárki bármilyen körülmények között" alkalmazni tud, mert „nem igényel sem sok időt, sem sok helyet, sem sok felszerelést" — az előzetes döntést látszólag elkerülhetővé teszik, de súlyos motivációs problémákat vetnek fel, valójában pedig a „választást" egyetlen alternatívára szűkítik le (tudniillik alkalmazza-e vagy sem). A modelleknek bizonyos választékot kell biztosítani, és minden bizonnyal tartalmaznia kell az egyesületi keretben végzett versenyszerű sportolást, az alkalmi „bajnokságokba" való bekapcsolódást; a rendszeres, esetleg szezonszerű úszást, sízést, evezést, túrázást, futballt; a rendszeres kondícióedzést: a reggeli tornát, a különböző kondicionáló eszközökkel végzett testedzést, a szobatornát is. *Amennyiben a képzés valóban sokoldalú és megfelelő modelleket is tud hozzá adni az iskola, elkerülhető* az előbb említett *előzetes döntéskényszer* a speciális képzettségek köréről. Természetesen a modelleket a testnevelés heti 3 órás keretben aligha képes elég széles skálán biztosítani. Ezért *szükségszerű, hogy a testnevelés és a tanórán kívüli sportfoglalkozások koncipiálása együttesen valósuljon meg.*

4. A műveltségminimum vázlata

A műveltségminimum körvonalazását — hacsak provizórikus formában is — két szempontból tartjuk lényeges kiindulópontnak:

a) a minimum kritériumának szem előtt tartása kötelezővé teszi az iskolák objektív és szubjektív lehetőségei tekintetében mutatkozó nagy szóródás figyelembevételét, és ezért sok tekintetben kényszerítő erejű a gondolkodásban: kizárja azt, hogy a tárgyi kultúra egyik vagy másik elemére (egy-egy játékra, sportágra stb.) „rámutatva" mondjuk ki a nélkülözhetetlenséget. E helyett a tevékenységek, az elsajátítandó képességek körének a meghatározására ösztönöz. (Noha ez sem problémamentes a kutatások elégtelensége és az ebből fakadó terminológiai nehézségek miatt.)

b) a minimumhoz képest egy optimum kialakítása mindig egyszerűbb feladat, még akkor is, ha ez nem azonosítható egy egyszerű mennyiségi bővítéssel.

A műveltségi minimum körvonalazásában arra törekedtünk, hogy az elsajátítandó tevékenységek, képességek körét úgy határozzuk meg, hogy mind a játékok, a sport területén nyújtson alapvető műveltséget,

mind pedig foglalja magában azokat az elemeket is, amelyeknek a mindennapiság szempontjából tulajdoníthatunk elsősorban jelentőséget. Ennek mérlegelésekor messzemenően tekintetbe kell venni, hogy a játék a valóságos cselekvési helyzeteknek olyan modelljeként kezelhető, amelyben csak áttételesen, gyakran csak a problémahelyzet struktúrájának a homológiája révén érvényesül. (Ez bizonyos megszorításokkal megfelel *J. S. Bruner* szerint értelmezett „megértési modell" funkciónak.) Így pl. a cselekvés időzítésének a képessége, amely többek között a labdajátékokban fejleszthető, olyan átfogó jelentőségű, hogy nem csupán játékszituációkban jelentős, hanem a szó szoros értelmében vett mindennapjainkban is: különböző irányú, külső mozgások sebességviszonyainak az érzékelése és ehhez képes saját cselekvésünk jó időzítése (a cselekvési tempó) közúti közlekedésünkben is mindennapos probléma. Vagy pl. a kerékpározás esetében nem is elsősorban a közúti közlekedésben játszott szerepe a leglényegesebb, hanem a kétkerekű járművel való közlekedéshez szükséges képességek elsajátításának a fontossága (az egyensúly fenntartásával, az akadályok kerülésével, saját cselekvés időzítésével stb. kapcsolatos műveletek elsajátítása).

Ugyancsak figyelembe kell venni a tantárgyi feladatok komplexitását, tehát azt az elvárást is, hogy a nevelés eredményeként a szervezetnek egy olyan adaptációs szintje alakuljon ki, mely megfelel egy stabilis egészségi állapot követelményeinek, ezzel a testnevelés hozzájáruljon egy edzett fiatalság neveléséhez, mely ugyanakkor rendelkezik azokkal az alapvető eszközökkel is, amelyekkel cselekvőképességét, egészségét, a környezeti hatásokkal szembeni stabilitását mind szomatikus, mind pszichikus vonatkozásban fenn tudja tartani.

Az alábbi vázlat számol azzal, hogy iskoláinkban a feltételek nem engedik meg a javasolt műveltségminimum megvalósítását. A javaslat egy távlati elképzeléshez vitaindító elvi álláspont megfogalmazásának az igényével készült.

1. Helyváltoztatásokkal és akadályleküzdésekkel kapcsolatos játékok és sportok

a) alapvető cselekvésformák elsajátítása
— helyváltoztató mozgások köréből: járás, futás; úszás, evezés; korcsolyázás, sízés; kerékpározás;
— akadályleküzdések szempontjából jelentős mozgások köréből: dobások, ugrások, akadálykerülések és leküzdési módok (kúszás, mászás, függés és támaszhelyzetek alapvető mozgásformái), amelyek alkalmasak akadályok térbeli méreteihez és minőségi tulajdonságaihoz való alkalmazkodásra;

b) alapvető képességek megszerzése
— különböző tevékenységek tartós végzésére (kitartó futás, úszás, evezés, kerékpározás stb.);
— saját test feletti uralmat igénylő akadályok leküzdésére, továbbá társ mozgatására (társhordás, vízből mentés);
— az elsajátított cselekvésformák szükségszerű változtatására és a helyzeti követelményeknek megfelelő módosítására (pl. dobásváltozatok: hajítás, lökés és dobás fordulattal; ugrás helyből és nekifutással, egy és páros lábról elrugaszkodva, akadály feletti repüléssel és támasszal az akadályon stb.);
— gazdaságos és kombinatív alkalmazkodásra akadályok térbeli és minőségi tulajdonságaihoz (anyagszerűség, alak);

2. Labdajátékok

a) Játékok leggyakoribb típusaival való megismerkedés:
— „kiütős" játékok — mint pl. a kidobós;
— „visszaütős" játékok — mint pl. a tenisz, tollaslabda, röplabda;
— emberfogásos és területvédekezéses játékok — mint pl. a labdacica, kézilabdázás, kosárlabdázás;
— métaszerű játékok.

b) labda (illetve hasonló funkciót betöltő eszközök) kezelésében alapvető készségek elsajátítása kézzel, lábbal, ütővel;
— egyéni és csoport-viselkedési formák

(alakzatok) elsajátítása — mint pl. a védőjátékos mozgása; területvédekezés;

c) alapvető képességek megszerzése

— a cselekvés időzítésére;

— cselekvési előny megszerzésére, illetve cselekvési hátrány leküzdésére;

— passzív és aktív védekezésre (kitérés, fedezés, szögelzárás stb.), illetve a védekezési módok elleni játékra;

3. Küzdőjátékok és -sportok

a) küzdőjátékok és -sportok alapvető típusainak ismerete, amelyekre

— találat elérése,

— a kisebb ellenállás megkeresése,

— az egyensúlyvesztés előidézése a jellemző.

b) a védekezés és támadás alapvető módjainak elsajátítása: vonalak lezárása; ellépés, elhajlás; utánengedés stb.

c) alapvető képességek megszerzése

— a cselekvés időzítésére;

— a cselekvési előny megszerzésére;

— az erőkifejtésre és az erőfelhasználásra ellenállással szemben (ütközés; húzástolás; fogásvétel és fogásból szabadulás stb.).

4. Erőnléti edzés

a) jellegzetes munkaártalmak, testtartási hibák ismerete és az ellenük való védekezés fontossága; a testgyakorlatok alapvető fiziológiai hatásmechanizmusa.

b) gimnasztikai gyakorlatok (és hasonló alapformájú kéziszergyakorlatok) fontosabb alapgyakorlatainak elsajátítása;

c) alapvető képességek megszerzése

— kiindulóhelyzetek és kar-, láb-, törzsmozgások kombinálására;

— erősítő, lazító, nyújtó hatású gyakorlatok tervezésére, kézi eszközök felhasználásával is (ugrókötél, súlyzók, gumikötél, expander, medicinroller).

5. Pihenés, relaxáció

a) a pszichikus feszültségek, fáradtság főbb okai, az ellenük való védekezés fontossága és eszközei. A légzésgyakorlatok alapvető hatásmechanizmusának ismerete (előnyök, veszélyek);

b) alapvető légzéstípusok elsajátítása (alsó, közép és felső légzés); légzés különböző testhelyzetekben (fekvésben, ülésben, állásban);

— a relaxáció technikája; az autogén tréning technikája;

c) alapvető képességek megszerzése

— a légzés tudatos szabályozására (szellemi fáradtság esetén, izgalmi állapot levezetésére stb.);

— önszuggesztióra.

Flop vagy hasmánt?

T. Zacharias, német magasugró bajnok figyelemre méltó cikket írt a Leichtathletik-ben. Véleménye szerint a hasmánt magasugrótechnikát idő előtt „temették" el egyesek, mert koránt sincs még teljesen kiaknázva. „Máig sem bizonyított, hogy a háttal való áthaladás a lécen kedvezőbb mint előrefelé. Csak könnyebben megtanulható, és ezért sok atléta megközelítően tökéletesen hajtja végre. De ha egy nap talán kiderülne, hogy csak floppal érhető el minden idők legnagyobb magassága, akkor még mindig akadnak majd hasmántos tehetségek, akik kiérdemlik a tanárok és edzők szakmai bizalmát" — írja a szerző.

Úgy véljük nálunk az iskolai testnevelésben még korai lenne „végleg" dönteni a két technika között, hiszen országosan az iskolák nagy százalékában egyáltalán nincs meg a flop-ugrás technikai feltétele, eszköze. Marad tehát a hasmánt. E technika oktatásához ad Zachariás cikke a továbbiakban jó segítséget. Először kifejti a hasmánt magasugrás objektív előfeltételeit, majd a lényegesebb szubjektív képességeket veszi elemzés alá (ügyesség, lazaság, hajlékonyság, rugányosság stb.). Újszerű megállapításokat tesz a szerző a technika oktatásával és a speciális erőfejlesztéssel kapcsolatban. Érdekes tényre hívja fel végül a figyelmet: a légmunka nem egyszerűen csak motorikus tevékenység, hanem pszichológiai probléma is. Az ugró mozgástudata ugyanis legtöbbször kizárólag a felső testére korlátozódik, és így ösztönösen igyekszik fejével valamint vállával minél magasabban átrepülni a léc felett, holott éppen ezáltal nem tudja végül átugrani a magasságot.

T. F.

Az iskolai testnevelés és esztétikai nevelés

JELES ISTVÁNNÉ

Ha a Tanterv és Nevelési tervezet egymásra épültségét tekintjük, akkor kiviláglik dialektikus egységük. Feltételezik, szervesen kiegészítik egymást. Sajátos feladat a testnevelésben az is, hogy a tantervi mozgásanyag feldolgozása közben fejlesszük a tanulók szép mozgás iránti érzékét, neveljük őket szép mozgásra. Különösen előtérben áll ez a lányok testnevelésében, tornában, modern gimnasztikában. A lányok számára a művészitorna gyakorlatanyag részben a gimnasztika nőies jellegének alakítását célozza, részben pedig a talajgyakorlatokban összekötő elemekként kell felhasználni. Amennyiben a művészitorna nem képezi egyben a kiegészítő anyagot is, csak jelentősen csökkentett igényekkel követelhető meg. (Tanterv és utasítás 61. oldal.) Pl. a tantervekben a járásgyakorlatok köréből a talpélen, lábujjon, sarkon stb. végrehajtandó gyakorlathoz (közismerten tartásjavító járásokhoz) szervesen kapcsolódik a nevelés programjából a következő: „Törekedjék szép, harmonikus és könnyed testmozgásra, testtartásra." (Nevelési terv 1963. 167. oldal.)

Amikor a tartásjavító járásokat végeztetjük, célszerű felhívni tanulóink figyelmét arra, hogy ezeknek nemcsak egészségügyi, fiziológiai szempontból van jelentősége, hanem esztétikailag is fontos a szép, harmonikus járás, testtartás. Hiszen ami szép, az egyben technikailag helyes és célszerű is. (Illetve fordítva méginkább igaz.) *A Tanterv helyesen fogalmazza meg az esztétikai neveléssel kapcsolatos feladatot „a testnevelés feladata, hogy fejlessze* (a tanuló) *szép mozgás iránti érzékét".* Ehhez szorosan kapcsolódik a nevelési program: *„Értékelje a tiszta, gondozott külső szépségeit, testtartását, testmozgását, igyekezzék harmonikussá, könnyeddé tenni."* (Nevelési terv 129. oldal.)

Tanulóink ne csak érzékeljék a természetben a társadalomban, a művészetben a szépet, hanem képesek legyenek azokat tudatosan is észrevenni, elemezni, összehasonlítani, megszerettetni a maguk módján. Sok lehetőség kínálkozik. Pl. kirándulásokon, országjáró túrákon. Vétessük észre a szép tájat, a színek harmóniáját, az ember természetátalakító munkájának eredményeit (üzemek, gyárak, erőművek, sportlétesítmények). Ezek mellett a Tantervben mindegyik mozgásköetelményhez kapcsolódik esztétikai nevelési feladat. (Legyen az a lányok művészitornája, vagy kéziszergyakorlatok, bot-, karika-, szalag-, labdastb. gyakorlat, avagy éppen játék, és bármely mozgásanyag, mozgásforma a fiúk vonatkozásában is.)

Helyes az a törekvés, amely a kinesztétikus mozgást zenével kapcsolja össze. Színessé, érdekessé, hangulatossá és könnyeddé teszi a mozgástanulást a zenekíséret (gimnasztikai mozgások). Érdemes ezeket az eszközöket *alkotó módon* felhasználni és kihasználni, melyek optimális voltáról azok a nevelők (kartársak) tudnak legtöbbet pozitívan nyilatkozni, akik munkájuk során tervszerűen élnek ezekkel a lehetőségekkel. (Hiszen ma már szinte minden iskolában van magnó, lemezjátszó, illetve zongora, pianinó.) *A vizuális és zenei kultúra kialakításában* a testnevelésnek és sportnak jelentős szerepe és igen sok lehetősége van. A példák sokaságát tudjuk felsorakoztatni abban, hogy milyen lehetőségek vannak a különböző testgyakorlati ágak, mozgásformák, mozgások esztétikai nevelésében.

Néhány ilyen feladat:

— Gyakorlóhelyre való kivonulás zárt, fegyelmezett rendben „ügyeletes" vagy csapatvezető tanuló irányítása alatt;
— esztétikus öltözék (sportöltözet is).

Tiszta gondozott ruha, cipő, ápolt rendszeresen tisztálkodó orgánum stb.;
- sportöltözők rendje, fegyelmezettsége, tisztasága, ízléses berendezése, dekoráltsága;
- a tornatermek, sportpályák és azok berendezéseinek megóvása, rendjének kialakítása, betartása és betarttatása, (ki, hogyan, mikor tartsa tisztán a szereket, pályameszelés, ugrómeder precíz kialakítása, gondozása stb.);
- a szép, koordinált testmozgás: járások játékelemekkel, gimnasztikai produkciók, helyes technikai kivitelezése egyben esztétikailag is;
- törekedjék tudatosan a harmonikus organizmus felesztésére;
- kéziszergyakorlatok, művészitorna-elemek tanítása során sok lehetőség adott, különösen, ha zenével kötjük össze; Pl. a Nyíregyházi Tanárképző Főiskolán láttam ilyet. Hiszen „... *Fontos, hogy a gyermekek megtanulják a mozdulatok harmóniáját, pontosságát, kifejező erejét*", melyek „... *elősegítik a testi fejlődést, javítják járásukat, testtartásukat, ügyesebbé, kecsesebbé teszik mozdulataikat, kulturáltabbá viselkedésüket.*" (Ágoston György uo.)
- a közösségi fegyelem esztétikájáról Makarenko külön tanulmányt írt;
- A testi nevelés átszövődik esztétikai elemekkel, s ezeket az elemeket kell nekünk testnevelő tanároknak megtalálni, megvalósítani az oktató-nevelő tevékenységben, hiszen „... *szépet nemcsak a művészetek területén lehet alkotni, hanem igenis olyan tevékenységre akarjuk a gyermeket ránevelni, amely alkalmassá teszi őt a saját és mások életének kellemessé tételére, megszépítésére ...alkalmassá a legdifferenciáltabb esztétikai élmények befogadására*". (Ágoston — Jausz Pedagógia II. 105. oldal.)
- A nevelési terv tevékenységi formái konkrét meghatározásokkal célozzék a személyiségformálás, fejlesztés sokoldalú feladatait, területeit. A tanórai és iskolán kívüli testnevelési- és sportfoglalkozásokon nevelési feladatok megvalósítása a tervszerűséget, tudatosságot, a folyamatosságot követeli meg.

Egy sportág vagy egy sportmozgás esztétikumát csak akkor tudjuk felismerni, ha jól értjük annak technikáját, taktikáját, ha lehetőleg saját tapasztalatokkal is rendelkezünk végrehajtását vagy végrehajtatását illetően.

Lényegesnek tartjuk, hogy néhány gondolatban szóljunk az esztétikai érzelmekről.

1. Esztétikai érzelmek és élmények

Az érzelem pszichikus jelenség „... *melyben az emberek életkörülményeihez, vagyis az életét, fejlődését, szervezetét, szükségletei kielégítését előnyösen vagy kórosan befolyásoló külső jelenségekhez való viszonya tükröződik*" ...„közvetlen hatást gyakorolnak a szervezet életműködésére, gyorsítják vagy lassítják a szívműködést, a légzést, hatással vannak a vérkeringésre, és kihatnak az emésztőszervek működésére is." (Új magyar lexikon 234. old.) „*Az esztétikai érzelem tulajdonképpen egy átfogó élmény*nek, az esztétikai élménynek kiemelkedő mozzanata." — írja Kardos Lajos Általános pszichológia c. munkájában. (Tankönyvkiadó 1965. 274. old.)

A legegyszerűbb esztétikai élmény akkor áll elő, amikor valami tetszik nekünk, ha úgy érezzük róla, hogy az „szép". Pozitív jellegű érzelem az, amely késztetést vált ki arra, hogy a „szépet" nézzük és hallgassuk, s cselekvéseink is arra irányulnak, hogy a szép élményében részesüljünk. Nyilván a „műélvezet" érdekében tesszük, mert szép akciót, kombinációt, izgalmas pillanatokat látunk, illetve ezeknek vagyunk élvezői, aktív végrehajtói. Itt mindjárt hangsúlyoznunk kell, hogy az emóció kiváltásában elsődlegesnek tekintendő a pedagógus szerepe, aki a tanítási anyagból, a nevelési feladatok tartalmából megfelelő céltudatossággal és tervszerűséggel emocionálisan motivál.

Ha mély, tartós érzelmek fűződnek a testnevelési és sporttevékenységekhez, ha örömöket, sikerélményeket bőségesen nyújtanak,

akkor meg is szeretik azt. S ha ez sikerült számukra az esztétikum eszközét is felhasználva, akkor majd az iskolai padokból kikerülve tanítványaink igényelni fogják a rendszeres testmozgást, szeretni, művelni, élvezni fogják a testkultúrát.

Hiszen az érzelmek befolyásolják cselekedeteinket. Azonban nem mindegy az, hogy milyen érzelem (pozitív-e vagy negatív) milyen cselekedetre késztet. Mert az öröm, a lelkesedés, a sikerélmény tükröződése boldoggá teszi tanítványainkat. Ha a mozgásban, a mozgásvégrehajtásban érzékeli, átéli a szépet, akkor az maradandó, tartós érzelmeket vált ki.

„Külön is szeretnénk rámutatni arra, hogy az általános emocionális fogékonyság kiépítésében talán éppen az esztétikai fogékonyság kifejlesztésének van a legfontosabb szerepe. Gondoljunk csak arra, hogy a gyermek még erősen érzelmi lény, s éppen könnyen megmozgatható volta figyelmeztet arra, hogy ezekkel a ráhatási lehetőségekkel élnie kell a nevelőnek". (Ágoston—Jausz: A nevelés elmélete II. III. oldal)

Előbb már szóltunk arról, hogy a testnevelőnek hol, milyen lehetősége és kötelessége van. Hiszen a technikailag precízen végrehajtott gyakorlat *önmagában* már *esztétikum* is. Méginkább az, ha a kivitelező tudatosan is törekszik arra, hogy „művészileg" hajtsa végre. *Tehát a cselekvőnek, a gyakorlat-végrehajtónak esztétikai élmény is. És ez a fontos! Élménynyújtás és cselekedtetés a mozgástanulás és gyakorlás folyamatosságában.*

Az érzelmek — így az esztétikai érzelmek is — legszilárdabb alapjai a cselekvések, a tevékenységek. Csakis ezek válthatják ki és formálhatják az esztétikai érzelmeket, biztosíthatják az esztétikai élményeket.

2. *Az esztétikai érzelmek kiváltásában, kialakításában jelentős a sporttárgyú műalkotások tanulmányozása.*

A testnevelő tanár szemléltesse ezeket, ismertesse, szerettesse meg tanítványaival. Jó módszernek tartjuk, ha a tanulók gyűjtik a műalkotásokat, illetve azok reprodukcióit: minden olyan sporttárgyú művészi képet, érmét, kisplasztikát, fotót, amely szakismereteiket fejleszti, esztétikai nevelés szempontjából is értékes. (A testnevelő segítségére lehet a rajztanár is, aki a műalkotások óráján szintén felkelti a tanulók érdeklődését ez irányban. (Érdemes az összegyűjtött műalkotásokból kiállításokat rendezni. Ez lehet alkalomszerű, de még értékesebb, ha az állandó jelleggel az iskola erre alkalmas helyiségében van.) A sportfotómontázsnak, sporttablónak, albumoknak a jelentős szerepét abban is látjuk, hogy megörökít egy-egy sporttárgyú rendezvényt (OSN, tanév végi sportünnepély, dísztorna, verseny, bajnokság, úttörő olimpia stb. témában), de ugyanakkor ezek összeállítása, elkészítése, dekoratív ízléses kivitelezése — mely a tanulók közös, aktív munkájának eredménye, már esztétikai nevelés, esztétikai élmény is.

Rubinstein három érzelmi fajtát sorol a tárgyi érzelmekhez. Így: morális, intellektuális, esztétikai. Az előbbi kettőről itt most nem szólunk, de az esztétikairól sem bővebben, mert egy külön tanulmányt igényelnek (és érdemes is lenne).

Az esztétikai nevelés irodalma szegényes ugyan, de a pedagógus megtalálja a módját, lehetőségét, hogy felhasználja. Hiszen az irodalomban a regények, drámák, hangjátékok, lírai művek, film, mind-mind gazdag forrásul szolgálnak. Sok önéletrajzban tanulmányban, antológiában találkozunk sporttárgyú ábrázolásokkal. Írókat, költőket, képzőművészeket nem egyszer megihlette a testi alakideálok megformálása. (Lásd az egyszerű rajzokat, az embereszményt ábrázoló görög-római műveket, a reneszánszt, modern irányzatokat.) Hogy csak egy néhányat említsünk:

Apollonios: Pihenő ökölvívó (görögök)
Michelangelo: Dávid (reneszánsz)
Glatz Oszkár: Birkózók
Deák László: Birkózók; Kerékpározók
Kerényi Jenő: Kalapácsvetők
Maugsch Gyula: Vívónő (mai magyar képzőművészek)
Az ezüstgerely pályázat termékei stb.

Esztétikai ízlésfejlesztést szolgálják a díszes oklevelek, érmek, plakettek, amelyek művészi értékeire, szépségeire rá kell terelnünk tanítványaink figyelmét, Vagyis: kialakítani azokat a készségeket, amelyekkel felfigyel, érzékeli, értékeli és élvezi az esztétikumot. Ugyanakkor vesse el az értéktelent, a semmitmondót, az ízléstelent, ízlésrombolót.

Jelentősen és elengedhetetlenül fontosak a pedagógus ilyen irányú motiváló tevékenységei. Ha tudja lelkesíteni, biztatni egy-egy verseny, játék vagy más feladat elvégzése előtt és közben tanítványait, akkor jó lesz a hangulat, a serkentő hatás, bízni fognak, és küzdeni a sikerért. Könnyebben és lelkesebben végrehajtják a feladatokat. Sikerélményben lesz részük. Természetesen olyan követelmények elé állítsuk őket, amelyeket sikeresen teljesíteni képesek.

A gyógytestnevelés fejlődése 30 év tükrében

DR. CSIDER TIBOR

Az ember a természet szerves része. Fejlődésének lehetőségeit, biológiai távlatait természeti törvények szabják meg és szorítják korlátok közé. Ez a felismerés már régen annyira áthatotta az orvostudomány művelőinek munkásságát, hogy orvosi iskolák építkeztek a természet erőivel való gyógyítás gondolatköréből. Ebbe a humán ihletésű körbe tartozik az a koncepció is, amely a természetes mozgások (futás, úszás, mozgásos játékok) alkalmazásával kísérli meg bizonyos betegségek megelőzését, gyógyítását.

Ilyen jellegű próbálkozásokkal találkozhatunk az emberiség történetének bármely szakaszában. Különleges jelentőséget akkor nyert, amikor felismerték azt a pszichológiai tényt, hogy a mozgás, tevékenység, játék a gyermek fejlődésének elengedhetetlen követelménye. Egyre inkább tért hódít az a nézet, hogy a gyermek tevékenysége, szabad, kötetlen játékos életformája nemcsak a testi fejlődés, hanem a szellemi, mentális erők, az alkotóképesség kibontakozásának kötelező útja. A tudomány, technika fejlődése, a kényelmesebb életmód biológiai síkon jelentkező ellentmondásokhoz vezetett. Megszaporodtak a szív-ér- és keringési betegségek, a gerincdeformitások nemcsak a felnőtt lakosság, hanem az ifjúság körében is mindennaposak. Ennek előjeleit már 1915-ben felismerték, amikor hazánkban iskolai keretek között megindították a gyógytornát a gerincdeformitásos gyermekek részére. Ezzel a gyógytestnevelés kilépett a kórházak falai közül, és gya-

korlatilag önálló fejlődésnek indult, amelyet a saját immanens, belső törvényei határoztak meg. A kibővült keretek adta lehetőséget ismerték fel dr. Gerencsér László és munkatársai, amikor intézményes formává fejlesztették a gyógytestnevelést — akkor még a gyógytornát — a Tanácsköztársaság idején. A 20—30-as években a fejlődés nagyon lassú volt. 1920—40 között 11 iskola 16 tanárjából 1940-re 57 iskolára és 136 személyes tanári gárdává fejlődött az iskolai gyógytornai hálózat.

A felszabadulás teremtette lehetőség ezen a téren is mélyreható változásokat hozott. Az újjáépítés, majd az ország fejlődése előtt megnyíló beláthatatlan távlatok a társadalom minden rétegében a korlátlan cselekvés érzését bontakoztatta ki. Ez nemcsak gazdasági, hanem kulturális téren is megmutatkozott. 1949—50-ben a gyógytorna is átalakult, és hivatalosan elismert, kötelező, államilag előírt kulturális program lett. A fejlődés jellegét azok a szerkezeti változások is tükrözik, melynek eredményeképpen ez időszaktól már nem gyógytornáról, hanem gyógytestnevelésről beszélhetünk. A fogalom megváltozása azt a potenciális lehetőséget tartalmazta, hogy a gyógytestnevelés ettől a perctől kezdve elszakadt a kórházi gyógytorna hagyományos tornáztatási módszereitől, és a testnevelés erre alkalmas mozgásanyagát is alkalmazta. 1949—50-ben alakultak az első gyógytestnevelési gerincdeformitásos csoportok, amelyeket 110 iskolaorvos — mint államilag előírt feladatot — ellenőrzött. Ez a szervezési forma egyelőre csak Budapesten valósult meg. A főváros minden kerületében a Tanácsok hatáskörében egy vagy több gyógytestnevelő tanár dolgozott, akik a kerület gerincdeformitásos gyermekeinek szaktornáztatását látták el.

1952-ben újabb fordulópont következett be: a budapestihez hasonló szervezési keretek között megindult a gyógytestnevelés az ország megyeszékhelyein és nagyobb városaiban is. Ez újabb 30 gyógytestnevelési központot jelentett. A szervezet, a hálózat bővülésével új tartalmi igények is jelentkeztek. Az M. M. megvizsgálta, hogy a jelenlegi keretek között, a rendelkezésre álló tanári állomány eléggé felkészült e arra, hogy ellássa a belgyógyászati panaszokkal küzdő 6—18 éves tanulók gyógytestnevelését. Olyan betegségkategóriáknak tüneti csökkentését, illetve gyógyítását kellett megoldani mozgással, fizikai terheléssel — a testnevelés sajátos eszközeit alkalmazva — mint a kismértékű szívhibák, ifjúkori hipertoniások, vegetatív labilitások, asthmás és csökkent látású tanulók. Úgy találták, hogy a feltételek érettek, és 1955-ben bevezették a belgyógyászati gyógytestnevelést. Természetesen a megnövekedett feladatok kihatottak a gyógytestnevelési tanárképzéssel szemben támasztott követelményekre is. Ez a Testnevelési Főiskola számára új feladatokat jelentett. Bár már 1945 után, át- és továbbképző tanfolyamok indultak testnevelő tanárok részére, a belgyógyászati gyógytestnevelés újabb és elmélyültebb ismereteket követeltek. Most már nemcsak az izomműködés biológiájára, a terhelés, a mozgástanítás fogásainak ismeretére volt szükség, hanem annak a változásnak a felismeréséhez is, amely a fizikai terhelés nyomán jön létre a beteg vagy funkcionálisan terhelt szervezetben. Ezért 1950-ben a gyógytestnevelés mint szaktárgy a Testnevelési Főiskola oktatási anyagának szerves része lett. A diplomás testnevelő tanár iskolájában elláthatja a testnevelést, könnyített testnevelést és ha arra szükség van a gyógytestnevelést is.

A gyógytestnevelés szakmai önállósodásának útját egyengette, hogy a Testnevelési Főiskolán a főhivatású gyógytestnevelő tanári szakképzés is megindult az 1950-es évek derekán. A fakultatív oktatás keretében mélyebb és szubtilisebb képzést kaptak a tanárjelöltek, akik 2 éves tanulmányaik alatt nemcsak az ortopédia, hanem a belgyógyászat alapvonalaival is megismerkedtek. Ezekből kerültek ki a főhivatású kerületi, járási, megyeszékhelyi gyógytestnevelők akik körzetükben speciális módszerekkel, orvosi segítség mellett végezték és végzik ma is munkájukat.

A szervezeti kereteknek ezt a lendületes fejlődését segítette elő az az adminisztratív intézkedés, amely lényegében megszüntette a testnevelés alóli felmentést. A differenciált mozgáscsoportok alakítását előíró rendelet megszabja, hogy minden iskolai tanuló egészségi állapotának megfelelő kategóriában köteles résztvenni a testnevelési foglalkozásokon. Az első csoportot a teljesen egészségesek, a másodikat enyhe és funkcionális panaszú (könnyített testnevelés) gyerekek alkotják. A harmadik csoportot a gyógytestnevelésre utalt tanulók képezik, a negyedik kategóriát az időlegesen vagy teljesen felmentett tanulók alkotják. E rendelet több, mint tíz éve lépett életbe, és bátran állíthatjuk, hogy egész Európa iskola és testnevelési rendszerében egyedülálló hatásfokkal funkcionált eddig is.

A gyógytestnevelő segítő- és munkatársa az iskolaorvos. Ezen a téren is jelentős fejlődést tapasztalhatunk. Lényegében megszűnt a hagyományos, főfoglalkozású iskolaorvosi hálózat. Szerepét több, mint egy évtizede átvette a gyermekorvosi hálózat, poliklinikai formában. Ennek az intézkedésnek több előnye volt: a gyermeket nulla éves korától egészen az iskola befejezéséig figyelemmel kísérheti a szakorvos. Szervezetének kóros és egészséges fejlődését megítélheti és alkalmas pillanatban beavatkozhat, felmentheti vagy speciális testnevelési csoportba sorolhatja. A gyermekorvosi hálózat működésébe a gyógytestnevelés szervezeti építkezésével tökéletesebben illeszkedett, mint a szűkebb hatáskörű iskolaorvosi keretekbe.

Hová tart a gyógytestnevelés?

E cikk szerzőjének, mint minden visszapillantás írójának, az volt a szándéka, hogy a felszabadulás 30. évfordulójára ünnepélyes megemlékezést írjon. Az olvasó ne tekintse hamis hangnak, ünneprontásnak, ha a továbbiakban azokról az okokról beszélünk, amelyek a 25—30 éve tartó lendületes fejlődést megtörték.

Közel 25 éve tart a gyógytestnevelés extenzív fejlődése. Erre mutattunk reá az előzőekben, amikor felvázoltuk azokat az iskolai szervezeti kereteket, rendeleteket, előírásokat, melyekben a gyógytestnevelés kielégítően működött. Ez a külső fejlődés, amely segítette és funkciójában megerősítette a gyógytestnevelést, az ötvenes-hatvanas években nagyszerűen párosult a szakma belső, intenzív fejlődésével. A hatvanas években tudományos kutatások, vizsgálatok is megindultak Budapesten az OTSI kutatóintézetében, a Testnevelési Főiskolán, Pécsett és Szegeden. Ezek a kutatások a beteg, illetve a dekondicionált keringési rendszerű szervezet felerősítésének, edzésének szabályait, törvényeit elemezték. A gyógytestnevelés kapcsolatba került más tudományágakkal (biológia, izomélettan, kórélettan, pszichológia), és miközben maga is fejlődött, kezdte kialakítani sajátos módszereit és működési törvényeit. Ezek a vizsgálatok tulajdonképpen közegészségügyi irányba mutattak, és azokat az alapkutatásokat jelentették, amely a dekondicionált vagy funkciójában kóros működésű szervrendszerek helyreállítását célozták. Itt valóban a feledzés (rekondicionálás) alaptörvényeiről volt szó. Aki e korszak szakirodalmát lapozgatja, nagyon sok idevágó és tudományos szintű publikációval találkozhat. Be kell vallanunk, hogy sokszor még ma is ezeknek az eljárásoknak, tényeknek a figyelembevételével tanítunk.

Az utolsó években a gyógytestnevelés állami szinten támogatott tudományos fejlődése megállt. Ma már egyetlen intézet, szervezet sincs, amely tudományos vizsgálatokat végezne az iskolai gyógytestnevelés területén. Egy rendszer intenzív (belső) fejlődésének öntörvénye, hogy saját maga vessen fel problémákat, és ezeket oldja is meg. Keressen kapcsolatot más tudományágakkal, és ezáltal maga is gazdagodva, megteheti az első lépéseket a tudományos fejlődés irányába. Jelenleg, a legjobb esetben is, más tudományok eredményeinek mechanikus adaptációjára van utalva a szakma munkása. De arra nincs biztosíték és eszköz sem, hogy ez az adaptáció sikeres volt-e. Hiányoznak az alapkutatások a kó-

rosan terhelt (gerincdeformitásos) izomzat terhelésére, a szív-keringési és érrendszer edzésének alapvonalaira vonatkozóan, a fizikai mozgás hatásjellemzőire a kövérség esetében stb. Mindezek ellenére a gyógytestnevelés oktatási módszerei — ha szerény keretek között is, de — fejlődtek. A gyógytestneveléssel foglalkozó tanárokat mindig vonzotta az új utak, módszerek, eljárások keresése. Az utóbbi időben több elméleti — többé-kevésbé tudományos igényű — munka jelent meg, több könyv nyomdában, feldolgozás alatt van. A jelenlegi helyezetet az jellemzi, hogy az elméletek készen állnak a kipróbálásra, de gyakorlati megvalósításuk elé súlyos akadályok gördülnek.

Vonzó-e a szakma?

De nemcsak a belső fejlődése szűnt meg a gyógytestnevelésnek, mint szakágnak, hanem a külső, szervezeti keretek leépülése is erre mutat. Az utóbbi években, közhellyé vált, nincs gyógytestnevelő tanár. Holott a TF minden évben 8—10 főt képez ki főhivatású gyógytestnevelővé. (Ezt a folyamatot elemzi a Magyarország 1975/5. számában Monus dr.) Nincs szükség rájuk? De egyes felmérések kimutatják, hogy az iskoláskorú gyermekek 12,8%-a gerincdeformitásos jellegű elváltozásokat mutatnak, másoknál, 10,6%-ban, belgyógyászati, funkcionális betegségek fedezhetők fel. A fent említett cikk elemzéséhez kívánjuk hozzátenni, hogy az utolsó két évben a helyzet kiéleződött. Hansúlyozzuk, hogy ezek a válságjelek a fejlődés tünetei, és az ellentmondás konstruktív megoldásaként pozitív változások várhatók.

Az oktatási reform bevezetéseként ma már az iskolák decentralizált szervezeti keretekben működnek. A gyógytestnevelés azonban centralizált (körzeti, kerületi) szervezeti formáit megőrizte. Az iskolák jogkörei, döntési határai, feladatai kibővültek. Ebben a decentralizált építkezésben centralizált, mint amilyen a gyógytestnevelés, rendszer nem vagy csak alig működhet. A harmadik testnevelési óra bevezetésével a tornatermek igénybevétele növekedett. Hiába van a gyógytestnevelés a rangsorban a harmadik helyen (rendes testnevelés, könnyített testnevelés, gyógytestnevelés) az iskolák igazgatói idegennek érzik azt a gondolatot, hogy lemondjanak a saját tornatermük használatáról a gyógytestnevelés javára és a sportfoglalkozások kárára.

Ebben a közegben a gyógytestnevelő tanárok helyzete is kiéleződött, hovatovább kritikussá vált. Óraszámuk biztosítása súrlódások, konfliktusok és személyes viták, ellentétek során lehetséges. Természetesen, ezt az elmélyült, pedagógiai munkától idegen körülményeket nem mindenki vállalja. Ezért hagyják ott nagyon sokan a pályát, és ezért nem vállalnak a szakképzett tanárok gyógytestnevelői munkakört. A Művelődési Osztályok sem állnak ki teljes meggyőződéssel a gyógytestnevelés ügye mellett, mivel érzik, hogy olyasmiben korlátozzák az iskola igazgatóját (mondjon le a tornateremről), amit másfelől pedig szigorú feladatként előírnak (fokozza a testnevelési óraszámot, a testnevelés hatásfokát). Az ütközőponton természetesen a gyógytestnevelő áll, megoldatlan alapvető szakmai problémáival, és az illetékesek mit tehetnek, legjobb esetben a feje felett vitatkoznak, és szemet húnynak a sürgető problémák felett. De nemcsak ez az oka a szakemberek csökkenésének. Monus megemlíti, hogy a gyógytestnevelő tanár szakmai, erkölcsi felmérését csak a szakfelügyelő végzi. Ez legjobb esetben 2—3 évenként történik. A gyógytestnevelő tanár a törzsiskola igazgatója szemében mint külső, az adott iskolától távoli munkatárs jelentkezik. Ezen az sem enyhít ha nagyon jó a kapcsolata a törzsiskola igazgatójával, tantestületével. Ez az elismerésnélküliség, méltánytalanság idegeníti el még a szakma művelésének a gondolatától is a kezdő tanárokat. Mindennap máshol tanítani, azoktól távol akiknek törekvését, szakmai ügyességét, fejlődését hivatalból méltányolni kellene: ez a tanári hivatásmotivációt fékezi. Felismert tény, alapvető emberi szükséglet

a munkaeredmények elismerése, méltánylása. Félreértés nélkül, most nemcsak az anyagi elismerésről, hanem a teljesítmény észrevevéséről van szó. Ma már tudjuk, hogy a szakmai eredmények hivatalos felmutatása és méltatása sokszor nagyobb hajtóerőt jelent, mint kisebb-nagyobb pénzösszegek átnyújtása a teljesítmény elemzése nélkül.

Ma már világosan kibontakozott, hogy az önálló körzeti gyógytestnevelési tornatermek koncepciója megbukott. Meg kellene fontolni, hogy a szervezeti keretek ésszerűsítésével közelíteni lehetne a pályát a pedagógiai vonalhoz. Ezzel a gyógytestnevelés is bekerülhetne az iskola áramkörébe, és az iskola fenntartó szervek valóban sajátjuknak éreznék a gyógytestnevelés ügyét. Ennek a lépésnek természetesen komoly konzekvenciái volnának a tanárképzés területén is. Az intenzív (belső) tudományos fejlesztés feladatait a TF-nek kell vállalnia. Az átállás jelentősebb pénzügyi fedezet nélkül végrehajtható, és ezzel a fejlődés szélesebb, vonzóbb alternatívái nyílnának meg a gyógytestnevelés előtt.

Életkor és motiváció II.

DR. NAGY GYÖRGY

Az oktató-nevelő munkánkkal kapcsolatos módszerek kritikai értékelése előtt nézzük meg a dolgozatokból leszűrt statisztikai adatokat. 1489 felső tagozatos általános iskolai (737 fiú és 752 leány), illetve 822 középiskolai (321 fiú és 321 leány) tanuló írt a következő címmel dolgozatot: „Mivel szeretek és mivel nem szeretek foglalkozni a testnevelési tanórákon?"

E szabadfogalmazású írásokat elemeztük, a válaszokat statisztikailag összesítettük, és ebből vontuk le hipotétikus jellegű következtetéseinket. Az adatok értelmezése végett figyelembe kell venni, hogy a „Gimnasztika" kategória alatt szerepelnek a szabad-, társas-, pad-, bordásfal-, súlyzó-, ugrókötél-, gumikötél-, medicinlabda- stb. gyakorlatok. A „Szergyakorlatok" a rúd és kötélmászást (függeszkedést) is magukban foglalják.

Az áttekinthetőség kedvéért csak a pozitív „szeretem" válaszok statisztikáját *(1. táblázat)* közöljük.

Mielőtt hipotétikus jellegű következtetéseinket megtennénk, bemutatjuk a felmérésben részt vett tanulók megyék szerinti megoszlását *(2. táblázat)*.

E táblázatból kitűnik, hogy a vizsgálat nem tekinthető reprezentatív jellegűnek, nem csupán a létszám miatt, hanem azért is, mert a helyi adottságok, lehetőségek egyrészt már eleve befolyásolják a tanterv teljesíthetőségi színvonalát, másrészt pedig a tantervi kiegészítő anyag is — amely szabadon választható de kötelezően elvégzendő — egymástól eltérő feltételeket te-

1. táblázat

A pozitív („szeretem") válaszok százalékaránya

Osztályok	Általános iskola								Középiskola							
	Fiúk				Lányok				Fiúk				Lányok			
	5.	6.	7.	8.	5.	6.	7.	8.	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
Létszám	214	200	191	132	210	134	237	171	115	65	66	75	169	120	93	119
TORNA																
Gimnasztika	67	81	63	64	70	75	70	69	61	90	30	32	64	74	40	63
Talajgy.	31	50	47	55	53	71	68	76	22	35	50	30	55	68	42	51
Szergy.	70	79	70	70	69	66	61	58	44	70	70	46	60	66	56	54
Támaszugr.	28	62	48	44	36	60	59	54	22	40	38	33	37	40	26	30
ATLÉTIKA																
Vágtafutás	15	25	24	33	43	32	37	34	18	39	20	10	12	14	14	29
Kitartó futás	56	50	48	50	19	32	33	32	44	45	56	46	45	40	37	40
Ugrás	80	98	87	81	61	92	90	82	63	70	70	68	80	80	80	68
Dobás	43	56	44	52	27	41	43	35	40	47	35	30	28	29	47	34
JÁTÉK																
Testn. játék	90	98	90	77	88	90	93	86	19	18	17	10	44	43	57	39
Kézilabda	41	69	70	72	27	67	70	76	57	70	65	53	64	56	70	53
Kosárlabda	20	24	27	35	19	22	36	31	70	60	62	76	76	62	60	71
Labdarúgás	76	77	81	77	6	21	12	12	73	83	80	80	12	17	18	27
Röplabda	3	7	9	4	1	6	9	4	16	26	7	25	25	6	10	45

2. táblázat

A felmérésben részt vevő osztályok létszámai és megoszlásuk megyénként

Megyék	Általános iskola								Középiskola							
	Fiúk				Lányok				Fiúk				Lányok			
	5.	6.	7.	8.	5.	6.	7.	8.	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
Baranya			12	9			17	12	20	35						
Bács			13	12			14	12			12	6			29	23
Békés	12		9		16		15		11				13		27	
Borsod	18			14	13			16						24	25	
Csongrád		23			20				7	5			19	21		
Fejér					34		22		8	8			17	12		
Győr-Sopron	16	14	15	22	15	10	4	20			22			24		
Hajdú		27				28			16	1			8	26		
Heves		16	30			11										
Komárom	9		12		11		14						51			
Nógrád		9				15			11		6		20		12	
Pest	38	24	46	29	13		44	33								
Somogy	15	18	12	17	16	13	10	14	29			20				19
Szabolcs	15				11											
Szolnok												13				35
Tolna							24	27	13	16			19	13		
Vas	29	30	31	20	25	27	31	28			26	25				
Veszprém	41	26														
Zala		13	11			13	11					11				42
Budapest	21			9	36	17	31	9					22			
Összesen (osztályok)	214	200	191	132	210	134	237	171	115	65	66	75	169	120	93	119
Összesen	737 fiú				752 lány				321 fiú				501 lány			

remt. Néhány jellemző választ (dolgozatot) bemutatunk.

Általános iskola. Lányok:

T. A. 5. o.: „Nem szeretek dobni, és a rúdra mászást sem szeretem. Én szeretek kézilabdázni, kosárlabdázni, játszani és versenyezni, atlétikai gyakorlatokat is szeretem. Ezek közül legjobban a kézilabdát szeretem. Az atlétikai játékok közül a magasugrást és a távolugrást és részben a futást is szeretem."

B. P. 5. o.: „Nem szeretek a bordásfalon tornászni, mert fáj a hasam és a lábam. Nem szeretek hasizom gyakorlatokat végezni, mert fáj tőle az izmom. Szeretek versenyt futni, mert edzi a lábam. Szeretek a kötélen mászni. Szeretek versenyezni, mert jó szórakozást nyújt. Szeretek ugrálni az ugrálókötélen. Szeretek talajgyakorlatokat végezni, mert erősíti a csontokat.

N. I. 6. o.: „Nem szeretek 400 métert futni. Szeretem a több szabadgyakorlatot és kevesebb erősítőt. Minden órán kézilabdázni. Sor- és váltóversenyt. Több kötél kellene, mert sokat kell várni. Ha lenne mindennap kb. fél óra erősítő gyakorlat. Több labdagyakorlatot. Órákon játszani pl. kidobóst stb. A tornaünnepélyre gyakorlatot. Kitalálni talajgyakorlatot. Szekrényt ugrani. Fejen, kézen megtanulni állni. Cigánykerekezni. Gyűrűn dolgozni. Kézilabda szakkörre járni."

D. S. 7. o.: „Nem szeretek magasat és távolt ugrani, mert nem tudok. Nem szeretek az iskola körül futni és ugrókötelezni, mert kifáradok. Nem szeretek függeszkedni és kötelet mászni, mert nem vagyok erős ehhez. Nem szeretek szekrényt ugrani, mert nem mindig sikerül. Szeretek kézilabdázni és labdajátékot játszani, mert szórakoztat. Szeretek talajgyakorlatozni és bukfencezni, mert meg tudom csinálni. Szeretek röplabdázni, mert nekem könnyű."

V. E. 8. o.: „Nem szeretem a menetelést. Nem szeretem a torna jellegű gyakorlatokat például, amikor be kell mutatni egy összetett gyakorlatot azért, mert tudom, hogy akkor néznek. Nagyon szeretem azokat a testnevelési órákat amikor játékosan oldjuk meg az óra anyagát... Nagyon szeretem azt a játékot, hogy jobbra át, balra át!

Általános iskola. Fiúk:

I. T. 7. o.: „Nem szeretem a kislabdadobást és a rúdmászást. Nem szeretek foglalkozni a magasugrással. Nem szeretem a talajtorna gyakorlatokat. Szeretek nagyon kidobójátékot játszani. Pl.: őzvadászat, fogyasztó, tűzharc. Jó gyakorlatok a gyűrűgyakorlatok csak keveset foglalkozunk vele. Szeretem a különböző versenyeket. A legjobb gyakorlatok a téli gyakorlatok, a szánkózás. A páros gyakorlatok is jók. Jó az, amikor az egyik gyerek megáll, a másik meg sípszóra körülfutja, és felugrik a hátára és fordítva.

V. I. 8. o.: „Nem szeretem: a hosszú futást, mert fáraszt; a kézilabdát és a focit, mert nem tudok; a gumikötelet, mert nehéz; a kosárba dobást, mert nem tudok; a fekvőtámaszt és a gyűrűt, mert nehéz; a zsinórlabdát, mert az erős labdát nem tudom elkapni; a kislabdadobást, mert nem tudok hosszút dobni.

Szeretem: sorjátékokat, pókfocit, bordásfal gyakorlatokat, kötélmászást, magasugrást, távolugrást, rövidfutást, ugrálókötelet, talaj -és szekrénygyakorlatokat."

F. B. 8. o.: „... A padgyakorlatokat is nagyon nem szeretem, mert a gimnasztikával együtt az unalmas gyakorlatok közé tartoznak. A soros versenyeket ki nem állhatom, mert ott nem lehet a saját tudásomat kimutatni... A labdarúgás a kedvenc sportomhoz tartozik, mert iskolaválogatott is vagyok..."

Középiskola. Lányok:

Ö. Á. I. o.: „Általában mindent szeretek, a testnevelési óra a kedvenc óráimhoz tartozik. A távolugrás az, amit nem szeretek. Rudat és kötelet mászni nem tudok, mert nálunk nem volt. Általában a tornagyakorlatokat szeretem például azokat, amelyek a derekunkat, a karizmokat és a lábizmokat erősítik. Azon kívül kézilabdázni nagyon

szeretek, de csak olyan játékosokkal, akik szívvel lélekkel játszanak még akkor is, ha nem nagyon megy nekik. A futást is szeretem, de ez csak akkor megy, ha sokat gyakorolok, erre pedig nem túl sok időm van."

H. O. IV. o.: „Nem szeretek foglalkozni a talajgyakorlatokkal, mert ezeknél nagyon ügyetlen vagyok és néha kellemetlen helyzetbe kerülök emiatt. A testnevelési órákon a labdajátékokat szeretem a legjobban, közülük is a röplabdát. Azért szeretem, mert úgy érzem, ezt tudom a képességeimhez mérten a legjobban végezni."

H. K. IV. o.: „Az atlétikát nem szeretem, mert testalkatom, adottságaim nem teszik lehetővé, hogy jó eredményeket mutathassak fel még sok gyakorlás után és nagy akarat ellenére sem. A tornaszerek közül az ugrószekrény nem tartozik a kedvenceim közé, mert a szekrénygyakorlatoktól félek.

A testnevelési órán a labdajátékok közül a kézilabdát szeretem. A tornát is szeretem, mert gyakorlással elég jó eredményt tudok elérni. Különösen a talajtornát kedvelem. Kedvenc szerem a gerenda."

Középiskola. Fiúk:

A. T. I. o.: „Nem szeretem azt a testnevelési órát, amely ugyanolyan, mint a többi, ugyanazzal foglalkozunk, mint az előző öthat órán és ezért nincs változatosság... Mivel én legjobban futballozni szeretek és szeretnék jó futballista lenni, ezért szívesen foglalkozom az ezzel kapcsolatos erő- és ügyességfejlesztő gyakorlatokkal. Ez az óra első 10—15 percében történik, ennyi idő elég a testnevelési órából de csak, ha tornateremben vagyunk..."

A. L. I. o.: „Nem szeretem a tornatermi órákat. Nem szeretek dolgozni a különböző szereken, mert ezek számomra ismeretlenek, az általános iskolában ilyeneken nem tornásztunk... A szabadban sokkal változatosabb az óra, többféle sportágat lehet gyakorolni. Különösen az atlétikával szeretek foglalkozni meg a labdarúgással, mert abban sok minden összpontosul. Szeretem azokat az órákat, amikor az uszodába járunk és az erőnléti órákat is." *(Folytatjuk)*

Könyvismertetések

Antal Zoltán:

Világ- és Európa-bajnokságok 1893—1973

(Sport, Bp., 1974. 962 lap + irodalom)

A szerző — aki ismert sportszakíró — másfél évtized kutatómunkájának eredményeként írta meg ezt a műfajában is páratlannak nevezhető vaskos kötetet. 34 legjelentősebb sportágnak nyolcvan évre visszamenően felkutatni a világ- és Európa-bajnokait és helyezetteit: olyan teljesítmény, amelyre még eddig nem nagyon akadt vállalkozó. A kötet értékét növeli, s egyúttal száraz statisztikai jellegét feloldja az a korhű és hiteles történeti tényanyag, amellyel a szerző mind a 34 sportágat bevezeti. Az eseményeknek ez az interpretálása lehetővé teszi az olvasó számára, hogy szinte a versenyek részesévé váljék.

A könyv értékét s a munka volumenét jól mutatja, hogy 33 ország szakembereivel és szövetségével levelezett a könyv írója, és a szakirodalom felsorolása is 20 oldalt vesz igénybe. A kiadót dícséret illeti meg azért, hogy e könyv kiadására lehetőséget biztosított, és méltó köntösben (a védőborító és a kötésterv Pintér József munkája) jelentette meg a kiadványt. Úgy véljük, hogy ez a munka több, mint amit a címe tartalmaz, mert az elmúlt nyolcvan év sporttörténetének az alapját is megadja.

A sport és testnevelés időszerű kérdései 74/2.

(Szerkeszti: dr. Nádori László. Sport, Bp. 1974. 170 lap)

Van-e új mondanivaló a sport területén, és ha van, valóban méltó-e az „időszerű" jelzőre? Nos van, s ezt a már jól ismert kiadvány 11. kötete is jól bizonyítja. *Dr. Frenkl Róbert* „stresszelmélet és a sport" című tanulmányában kísérleti tényanyagából levont következtetései alapján az edzettség jellemzőit mutatja be. Írása kitűnő példája annak, hogyan lehet (és kell) népszerűen, olvasmányosan írni anélkül azonban, hogy ez a tudományos színvonal rovására menne. — *Farmosi István* a gyorserő és a morfológiai alkat összefüggéséről ad számot. Kísérletei korrektek és bizonyító erejűek. — *Zsidegh Miklós* „Mérések az evezésben" című ismertető tanulmánya kitűnő írás. Meggyőzően igazolja, hogy ma már a tudomány segítsége nélkül nem lehetséges eredményes edzői tevékenység. A pontos mérés önmagában ugyan még nem nevezhető tudománynak, de megadja a tudományos vizsgálódás és értékelés lehetőségét. *Énekes Árpád* ugyan „Az ököl-

vívók menedzselése" címet adta írásának, de végeredményben — és ez nagy előnye tanulmányának — a sportág gyakorlati pedagógiáját foglalta össze érdekesen, színvonalasan. *Berczik Zoltán* „Az asztaltenisz Európa-bajnokság szakmai tapasztalatai" címen fejti ki véleményét. Írása — bár érdekes — mégsem illik ebbe a kötetbe, mert erősen publicisztikai jellegű, kevéssé ad általánosításra lehetőséget. (Mivel a publicisztikai jelleg hangsúlyozott, talán helyes lett volna Klampár Tibor személyével kapcsolatban szerkesztőségi megjegyzésként közölni a válogatottból való kizárásának tényét.) — *Dr. Tóth Dezső—Riegler Endre* ugyancsak Európa-bajnokságok tapasztalatairól számolnak be a súlyemelő sportágban. Elemzésük mindenre kiterjedő és korrekt, mégis két tényezőre rá kell mutatnunk a kötet tudományt népszerűsítő jellege miatt. Az egyik az, hogy bár nélkülözhetetlen a matematikai elemzés, és a vizsgált intervallum fejlődése valóban az egyenes egyenletével ($y=mx+b$) fejezhető ki, mégsem hátrányos, ha magyarázatot is kap az olvasó a képlet lényegéről. (Nem minden olvasó köteles ismerni a matematikát.) A másik pedig, hogy a túlságosan sok ábra ugyan a szerzők korrektségét dícséri, de nehezen áttekinthetővé teszi a tanulmányt — *Szakály Ernő* „Új lehetőségek a sporttorna mozgáselemeinek oktatásában" címmel a Testnevelési Főiskolán végzett oktatásmódszertani kísérletek eredményeiről számol be. A kérdésfeltevés és az alkalmazott módszer tanuláspszichológiai indíttatású, éppen ezért a „lehetőség" nem új, csupán az elvégzett kísérlet az, és ezt örömmel üdvözöljük. — *Pál János és Ernst József* a lovasturizmusról írnak olyan szívhez szólóan, hogy az olvasónak (jelen esetben e sorok írójának) szinte kedve lenne felpattanni egy paripa hátára, és bejárni rajta Magyarországot. — A kötetet *dr. Nádori László* sporttudományos lexikonának második fejezete zárja.

Kotov, A.:

A sakkozó gondolkodásának titkai

(Fordította: Müller László. Sport, Bp., 1974. 237 lap.)

Hogyan lehetséges sakkozásban úgy lépni a bábuval, hogy a lépés következményeit előre lássa a játékos? Lényegében erre a kérdésre ad választ ez a munka. A szerző érdekesen, sok nagymesteri játszma alapján elemzi a kérdést négy nagyobb fejezetben (A változatok számítása; Állásértékelés; A terv; A végjáték). Könyve szórakotató, érdekes és az iskolai sakk-körök számára nélkülözhetetlen olvasmány.

N. Gy.

Rolf Donath—Klaus Peter Schüler:

A sportolók táplálkozása

(Fordította: dr. Soós Aladár. Sport, Bp., 1974. 187 lap.)

Sportolói teljesítményfokozás ma már nem lehetséges a táplálkozás tudományosan megalapozott jellege nélkül. A szerzők erről a kérdésről írnak gyakorlati példák és mintaétrendek bemutatásával. Könyvük mindenki számára hasznos útmutató.

Flesch—Flórián— Varnusz:

A sakkvilág trónusáért, I. kötet

(Sport, Bp., 1974. 286 lap.)

A jelenleg is folyó sakkvilágbajnokság első szakaszát, a zónaközi döntőket örökíti meg ez a könyv. E sakktornákon olyan világnagyságok csillogtatták különleges művészetüket, mint a szovjet Karpov és Korcsnoj, a brazil Mecking, a dán Larsen és a magyar Portisch Lajos. A kitűnő szerzőhármas e nagyszerű verseny mind a 318 mérkőzését elemzi, mindenki által könnyen érthető stílusban. A könyv egyben nagyszerű tankönyv is, tanulságos, érdekes és hasznos.

Vívás (Verseny- és játékszabályok)

(A FIE francia nyelvű szabályai alapján fordította és összeállította: dr. Balthazár Lajos, Mészáros József, Székely Tibor. Sport, Bp., 1974. 281 lap. + név- és tárgymutató)

A sportág jelentőségéhez és hazai színvonalához méltó köntösben jelentette meg a kiadó e versenyszabályokat, amelyek a sportággal kapcsolatos összes tudnivalót magukban foglalják. A rendkívül ízléses fedelet Thaly Zoltán tervezte, a rajzokat Apródi Jenő készítette a tőle megszokott magas színvonalon.

(N. Gy.)

A sportok királynőjéért!

A történelem által nyilvántartott első atlétikai bajnok, Koroibosz, időszámításunk előtt 776-ban futott át a célvonalon. Az első atlétikai versenyt Magyarországon 1875-ben rendezték. A legutóbbit talán tegnap, a következőt pedig holnap vagy holnapután rendezik. Az atlétika egyidős az emberiséggel. Ő a „királynő". Mert ha királya nincs is a sportoknak, de királynője van. Hogy miért az atlétika kapta ezt a megtisztelő címet? Többek között azért, mert az ember legtermészetesebb mozgásait ezerarcú, könnyed —

KÖRPERERZIEHUNG
Heft 3/1975.

Zoltán Szentgyörgyi: Meine Erfahrungen und Methoden II. 65
Dr. Ferenc Takács: In geöffnetem Umschlag über die dritte Stunde 70
Endre Burka: Der Bildungsinhalt der Körpererziehung 73
Istvánné Jeles: Die schulische Körpererziehung und ästhetische Erziehung 84
Dr. Tibor Csider: Die Entwicklung der Heilgymnastik im Spiegel von 30 Jahren ... 87
Dr. György Nagy: Alter und Motivation II. 91

RUNDSCHAU

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ
№ 3/1975 г.

Зольтан Сентдьёрди: Мои опыты и методы, часть II. 65
Д-р Ференц Такач: В открытом куверте о третьем уроке 70
Эндре Бурка: Культурное содержание физкультуры 73
Иштваннэ Елеш: Школьная физкультура и естетическое воспитание 84
Д-р Тибор Чидер: Развитие лечебной гимнастики в зеркале 30 лет 87
Д-р Дьёрдь Надь: Возраст и мотивация, часть II. 91

ОБЗОР

ugyanakkor nehéz — felejthetetlenül szép mozdulatokká varázsolja. Mert a legigazibb versenysport: abszolút mértékkel mérhető. Mert az emberi szabadság sajátos megtestesítője. Mert örömet, emberséget hirdet, és tiszteletet parancsol: fantasztikus csúcsai az emberi erő és akarat legszebb példái.

Az atlétika: királynő. De olyan királynő, akit nem foszthatunk meg soha trónjától. A politikai élet konkrét világából régen kikoptak már a valódi királynők, de mint a régmúlt idők múzeumi rekvizítumai is fogyóban vannak. Korunk nem kimondottan a királynők kora. De a sportok királynője kivétel, ő marad és uralkodni akar továbbra is a maga módján.

A királynő él tehát, de vajon milyen az udvartartása? Vannak-e alattvalói? Milyen a királynő hazai birodalma? Egy képzeletbeli udvari krónikás bizony csak szerény hangon tudna írni erről. Fogyóban a hódolók hada. A királynő koronája nem teljes, hol az egyik „gyémánt" hiányzik (például a futás), hol a másik kopik, veszti el megszerzett fényét a nemzetközi porondon (mondjuk a dobás vagy az ugrás). Nincs minden rendben. Egy kis enyhe „szénanátha" — vagy gyógytestnevelő nyelven: aszthénia — kerülgeti, illetve kerülgette a királynőt. És nem elég „jobbulást" kívánni neki. Meg kell gyógyítani! Ez egyéni és társadalmi érdek egyaránt.

Sportmozgalmunk legfelsőbb vezetése felismerte a bajt, és már egy éve kiadta az atlétika „Magna Chartáját". Azt az alapdokumentumot, melyet azóta minden testnevelőtanár és szakember ismer. A határozat leszögezi, hogy: „egy ország fiatalságának egészséges fejlődését, testkultúrájának alapját, a legszélesebb tömegek testi nevelését, széles körű és rendszeres atlétikus képzéssel lehet megteremteni." Egy esztendő telt el azóta, hogy napvilágot láttak e sorok. Nem lesz haszontalan, ha leltárt készítünk arról, amit tettünk. A határozat is leszögezi, hogy mindazon szervek felelősek a végrehajtásáért, melyek fiatalságunk nevelésével foglalkoznak (KISZ, HM, Úttörőszövetség stb.). De kétségtelen, hogy legnagyobb szerepe az iskolának van és az iskolán belül nekünk testnevelőknek. A mi feladatunk meggyőzni másokat is, hogy az atlétika nem egyszerűen csak egy sportág, hanem az egész magyar sportmozgalom fejlődésének motorja. Vajon sikerült-e az iskolai (általános, közép, felsőoktatási) testnevelésben jelentőségének megfelelően fejleszteni az atlétikus képzést? Megtettünk-e mindent a magunk házatáján az atlétikáért? Igyekeztünk-e meggyőzni a sporttól — így az atlétikától is — viszolygó szülőket e sportág hasznáról? Sok kérdést tehetnénk még fel. A válasz konkrét szociológiai felmérést igényelne. Ez a kis írás nem hivatott ezt pótolni. Csupán felszólít az önvizsgálatra, az eredmények összegezésére és a hiányosságok kiküszöbölésére. Biztos van még tartalék erőnk, ötletünk e témakörben. Mi testnevelő tanárok legyünk — ne „hivatalból, hanem hivatásból" — az atlétika legkitartóbb és ha kell, fanatikus mecénásai. Régen a királynőért „életüket és vérüket" áldozták a nemes urak — legalábbis szóban. Ezt nem kéri tőlünk a sportok királynője. De kéri a szakértelmünket, a lelkesedésünket.

T. F.

2,40 Ft

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

a Posta Központi Hírlap Irodánál
(1900 Budapest, József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál

Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft
fél évre 7,20 Ft

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96162

Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól kezdve kéri!

INDEX 25 824